



**Maria Elisabete Reis
Afonso**

**Escolarização e Tradição: o conto popular vai à
escola**



**Maria Elisabete Reis
Afonso**

**Escolarização e Tradição: o conto popular vai à
escola**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Didáctica, realizada sob a orientação científica do Doutor João Wanderley Geraldi, Professor Titular do Departamento de Linguística da Universidade Estadual de Campinas e co-orientação da Doutora Maria Helena Ançã, Professora Adjunta com Agregação do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

o júri

presidente

Professor Doutor Aníbal Manuel Oliveira Duarte
Professor catedrático do Departamento de Engenharia da Universidade de Aveiro

Professor Doutor João Wanderley Geraldi
Professor titular aposentado da Universidade Estadual de Campinas – Brasil (orientador)

Professora Doutora Maria Luísa Coelho Zuzarte Cortesão Abreu
Professora catedrática aposentada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Professora Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã
Professora Associada com Agregação da Universidade de Aveiro (co-orientadora)

Professora Doutora Maria Cristina Almeida Mello
Professora Auxiliar da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Professora Doutora Rosa de Jesus Soares de Bastos Nunes
Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Professora Doutora Cristina Manuela Branco Fernandes de Sá
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

À memória da minha Mãe
Ao meu Pai

agradecimentos

Este trabalho só foi possível graças ao contributo imprescindível de muitas pessoas. Agradeço, de modo particular:

. ao orientador desta tese de doutoramento, Professor João Wanderley Geraldi pela sua inteira disponibilidade, pelo incentivo que sempre me deu, pelo muito que pude com ele aprender e pela amizade que muito me honra;

. à Professora Helena Ançã, pelo apoio sempre manifestado, pelo seu empenho na co – orientação deste trabalho e pela sua amizade;

. às professores, que me abriram as suas salas de aula, permitindo a realização deste estudo;

. aos antigos colegas e amigos do DDTE e aos colegas da Escola onde trabalho;

. aos meus alunos, razão sempre renovada do meu desejo de aprender e de ensinar;

. ao meu pai...

.

.

.

palavras-chave

Literatura oral, literatura tradicional, literatura de massas, conto popular, apropriação, instâncias discursivas, manuais escolares, pergunta didáctica, paráfrase

resumo

É sobretudo nos finais do século XIX e princípios do século XX que, no contexto português, a literatura popular de expressão oral ganha evidência, fruto do trabalho de recolha e pesquisa que uma elite intelectual, predominantemente liberal e republicana, lhe consagra.

Esta literatura popular, objecto de reconstrução erudita, é hoje ainda frequentemente vista como uma manifestação literária de “segunda ordem”, praticamente ausente nos currículos universitários, minoritariamente presente nas publicações académicas. Ela inscreve-se, contudo, junto de produções de autores “consagrados” e de produções não literárias, nos actuais programas de Português do Ensino Básico.

É à compreensão dos modos de apropriação escolar desta literatura de tradição oral, em especial do conto, que este estudo se consagra.

Em termos metodológicos, o estudo inscreve-se no âmbito da pesquisa qualitativa, centrando-se fundamentalmente na descrição e interpretação de dados verbais produzidos em sala de aula, bem como nos discursos que para as aulas se constroem.

Focamos, assim, as práticas discursivas de professores de Português - leccionando a disciplina a alunos do 3º ciclo de escolaridade - e as instâncias discursivas que mediatamente regulam essas práticas: os programas Oficiais (as indicações aí preconizadas para a abordagem da temática) e os manuais (“tradutores” desse discurso oficial e fonte mais próxima do trabalho pedagógico do professor).

As conclusões aqui evidenciadas poderão ser um contributo para a compreensão sobre o modo como “o conto popular vai à escola”, i.e., sobre o modo como a “tradição”, pela acção da “escolarização”, se transforma.

keywords

Oral literature, traditional literature, mass literature, popular short story, appropriation, discourse sources, course books, didactical question, paraphrase.

abstract

It is chiefly at the end of the XIXth century and at the beginning of the XXth that, within the Portuguese context, orally transmitted popular literature gets importance, due to the research and collecting works that an intellectual and restricted but mainly liberal and republican group devotes to it.

This popular literature, which was subjected to a further erudite reconstruction, nowadays is seen/faced as a “second class” literary event, it is almost absent as far as university curricula are concerned and it is present in a few of academic texts. However, abreast with famous writers and non-literary texts, it makes part of the syllabuses for Portuguese at Secondary School.

This study focus on the comprehension of the ways of school appropriation as far as this literature of oral tradition is concerned, mainly the short story.

In terms of methodologies this study is within qualitative research, with its main focus on the description and interpretation of verbal data produced in the classroom, as well as on the different types of discourse which are lesson purpose-built.

Like this, we focus on the Portuguese teachers’ discourse practices - teachers who teach Portuguese to the so-called “third cycle” - and the discourse sources that non-mediatly rule those practices: the official syllabuses (the instructions given there to the thematic approach) and the course books (“translators” of that official discourse and the nearest source of the teacher’s pedagogical work).

The conclusions we draw here can be a contribution to the understanding of the way “the short story goes to school”, i.e., the way “tradition” changes, by means of schooling.

Índice

Índice de Tabelas

Índice de Gráficos

Introdução geral	1
Capítulo I - A configuração de um campo de estudos	6
Introdução	8
1. Literatura Popular: a delimitação de um conceito	9
2. Entre literaturas: a circulação entre o popular e o erudito	27
3. O conto popular	37
Capítulo II – Caminhos percorridos. Opções metodológicas	54
Introdução	56
1. A abordagem qualitativa: uma opção metodológica	58
2. Os sujeitos implicados nesta pesquisa	60
3. Contextos observados: as escolas, as turmas	62
3.1. As escolas	62
3.2. As turmas	63
3.3. Para a compreensão dos discursos produzidos: programas e manuais	65
3.3.1. Os programas	65
3.3.2. Os manuais	66
3.4. Os discursos produzidos para/em contexto de sala de aula	68
3.4.1. As planificações de aula	68
3.4.2. As aulas observadas	68
Capítulo III - Os contos populares nos programas oficiais de ensino, nos manuais e nas planificações dos professores	71
1. Sobre o discurso regulador	73
2. A Literatura popular nos programas de EB	76
2.1. Sobre a legislação produzida: os programas de LP	77
2.2. A inscrição da Literatura popular nos programas de LP: uma proposta de leitura	79
2.2.1. Dos domínios linguísticos e dos objectivos gerais considerados	81
2.2.2. Os géneros da Literatura popular e os processos de operacionalização	83
2.2.2.1. Sobre os géneros da literatura popular: nota introdutória	83
2.2.2.2. Os processos de operacionalização e a progressão prevista nos programas de LP	89
2.3. Dos programas de Língua Portuguesa ao documento “A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho”	92
2.4. Em síntese	96
3. O Conto popular nos manuais do ensino básico	97
3.1. Os géneros da Literatura popular de tradição oral em manuais do Ensino Básico	99

3.1.1. O lugar da Literatura popular nos manuais do 3º ciclo EB	104
3.2. O conto popular nos manuais de 3.º ciclo	109
3.2.1. Contos populares portugueses, contos do património universal e recriações literárias para a infância	109
3.2.2. Os contos populares portugueses: as temáticas privilegiadas no 3.º ciclo	126
3.2.3. As actividades sobre os contos nos manuais	127
3.2.3.1. Domínio da escrita	129
3.2.3.2. Domínio da oralidade	134
3.2.3.3. O funcionamento da língua	136
3.2.4. As fontes de referência (leituras para informação e estudo)	136
4. A literatura popular nas planificações dos professores	143
4.1. Sobre a planificação	143
4.2. Sobre os dados em análise	144
4.2.1. As planificações anuais	145
4.2.1.1. Os objectivos	145
4.2.1.2. Os conteúdos	146
4.2.1.3. As actividades e os materiais previstos	148
4.2.1.4. A avaliação	149
4.2.1.5. A gestão do tempo	151
4.2.2. A reflexão sobre os planos de aula	152
4.2.2.1. Os domínios verbais considerados	153
4.2.2.2. As actividades previstas	153
4.2.2.3. Os conteúdos	158
4.3. Em síntese	159
Capítulo IV - Lendo contos na sala de aula	160
Introdução	161
1. A interacção em sala de aula	162
2. A formulação de perguntas	169
2.1. A pergunta e a pergunta didáctica	170
2.2. A pergunta didáctica na interacção verbal	174
2.2.1. O nível cognitivo das perguntas formuladas	175
2.2.2. Dimensão interactiva e dimensão pragmática da pergunta	177
2.2.3. A dimensão metacomunicativa	180
2.3. As perguntas sobre leitura	180
3. A paráfrase na compreensão dos contos	194
3.1. A pergunta e a formulação de paráfrases	194
3.2. A paráfrase: entre a frase e o discurso	196
3.3. Reformulação parafrástica e não parafrástica	198
3.3.1. Da reformulação parafrástica	200
3.4. A reformulação parafrástica nas aulas observadas	203
3.4.1. O funcionamento da actividade de reformulação	204
3.5. A pergunta e a paráfrase na leitura dos contos “Caldo de Pedra” e “Tia Miséria”	215
Conclusão	220
Bibliografia	225

Índice de tabelas

Tabela 1 – Os professores: experiência profissional e níveis de ensino	
Leccionados	61
Tabela 2 – Os professores e as escolas	63
Tabela 3 – Distribuição das aulas por docente e nível de escolaridade	69
Tabela 4 - Programa de Língua Portuguesa do 1º Ciclo – 1990	79
Tabela 5 - Programa de Língua Portuguesa do 2º Ciclo – 1991	80
Tabela 6 - Programa de Língua Portuguesa do 3º Ciclo – 1994	81
Tabela 7 - A Língua Materna na Educação Básica...- 1º Ciclo – 1997	93
Tabela 8 - A Língua Materna na Educação Básica...- 2º Ciclo 1997	93
Tabela 9 - A Língua Materna na Educação Básica...- 3º Ciclo 1997	94
Tabela 10 - Incidência dos géneros da Literatura Popular por ano (Síntese)	..99
Tabela 11 – Textos narrativos de literatura popular	107
Tabela 12 – “Narrativa de Autor” e Literatura Popular (7º ano)	108
Tabela 13 - “Narrativa de Autor” e Literatura Popular (8º e 9º anos)	108
Tabela 14 – Contos de tradição oral e recriações infantis de inspiração popular	120
Tabela 15 – Tipos de contos presentes nos manuais de 3º Ciclo	126
Tabela 16 – Actividades de compreensão escrita: questões sobre o conto popular	130
Tabela 17 – As fontes citadas nos manuais de 7º ano	138
Tabela 18 - As fontes citadas nos manuais de 8º ano	138
Tabela 19 – A narrativa popular e o léxico que a define nos manuais de 3º Ciclo	141
Tabela 20 – aspectos do Funcionamento da Língua considerados nas planificações de aula	156
Tabela 21 – As características do conto popular nas planificações de aula	157
Tabela 22 – Nº de sequências e estruturas de participação	166
Tabela 23 – A pergunta: categorias de análise	191
Tabela 24 - Análise das perguntas dos professores	192
Tabela 25 – A reformulação discursiva dos professores	213
Tabela 26 – A reformulação discursiva dos alunos	214

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – O conto popular: actividades propostas nos Manuais	128
Gráfico 2 – Actividades de Compreensão Escrita	129
Gráfico 3 – Actividades de Produção Escrita	133
Gráfico 4 – Actividades de compreensão oral	135
Gráfico 5 - Actividades de produção oral	136
Gráfico 6 - Presença de Informações nos manuais de 3º ciclo	137
Gráfico 7 – Textos informativos sobre a narrativa popular	137

ÍNDICE DOS ANEXOS

Anexo 1	Quadro síntese dos dados em análise
Anexo 2	As Turmas, as Escolas e o que delas dizem os Professores...
Anexo 3	Rede de Núcleos de Estágio da Universidade de Aveiro - 1º Ciclo do Ensino Básico – (Ano Lectivo de 2002-2003)
Anexo 4	Rede de Núcleos de Estágio da Universidade de Aveiro 3º Ciclo do Ensino Básico - Ano Lectivo de 2002-2003)
Anexo 5	Questionário passado aos Orientadores da Prática Pedagógica do 1º Ciclo
Anexo 6	Questionário passado aos orientadores da prática pedagógica de Português
Anexo 7	Resultados do questionário passado aos orientadores das escolas de 1º Ciclo - (Ano Lectivo 2002/2003)
Anexo 8	Resultados do questionário passado aos orientadores das escolas com Núcleos de Estágio Integrado da Universidade de Aveiro 3º Ciclo e Ensino Secundário - (Ano lectivo de 2002-2003)
Anexo 9	Lista dos manuais consultados (1º, 2º e 3º ciclos)
Anexo 10	Quadro descritivo geral - Manuais de 1º Ciclo
Anexo 11	Quadro descritivo geral - Manuais de 2º Ciclo
Anexo 12	Quadro descritivo geral - Manuais de 3º Ciclo
Anexo 13	Incidência dos géneros da literatura popular em manuais do 1º Ciclo
Anexo 14	Incidência dos géneros de literatura popular em manuais de 2º ciclo
Anexo 15	Incidência dos géneros de literatura popular em manuais de 3º ciclo
Anexo 16	O lugar da Literatura Popular nos manuais do 3º Ciclo
Anexo 17	O conto nos manuais: versões populares e recriações eruditas – 1º Ciclo
Anexo 18	O conto nos manuais: versões populares e recriações eruditas – 2º Ciclo
Anexo 19	O conto nos manuais: versões populares e recriações eruditas – 3º Ciclo
Anexo 20	Os contos mais citados nos manuais
Anexo 21	Para a análise das temáticas dos contos populares nos manuais do 3º ciclo
Anexo 22	Actividades sobre contos propostas nos manuais de 3º ciclo
Anexo 23	Análise dos questionários sobre contos populares nos manuais de 3º ciclo
Anexo 24	Informações teóricas sobre conto popular nos manuais
Anexo 25	Tabela de convenções utilizadas nas transcrições
Anexo 26	Planificações anuais de 3º Ciclo
Anexo 27	Planificações de Unidade Didáctica – Professor A
Anexo 28	Planificações de Unidade Didáctica – Professor B
Anexo 29	Planificação de aula – Professor C
Anexo 30	Planificação de Unidade Didáctica e Planificação de aula – Professor D
Anexo 31	Planificação de aula – Professor E
Anexo 32	Planificação de Aula – Professor F

Anexo 33	Planificação de unidade didáctica e planificação de aulas – Professor G
Anexo 34	Planificação de unidade didáctica e planificação de aulas – Professor H
Anexo 35	Transcrição de Aula – Professor A
Anexo 36	Transcrição de Aula – Professor B
Anexo 37	Transcrição de Aula – Professor C
Anexo 38	Transcrição de Aula – Professor D
Anexo 39	Transcrição de Aula – Professor E
Anexo 40	Transcrição de Aula – Professor F
Anexo 41	Transcrição de Aula – Professor G (CP) e (TM)
Anexo 42	Transcrição de Aula – Professor H (CP) e (TM)
Anexo 43	Análise da aula em sequências didáticas (Professor Estagiário A)
Anexo 44	Análise da aula em sequências didáticas (Professor Estagiário B)
Anexo 45	Análise da aula em sequências didáticas (Professor Estagiário C)
Anexo 46	Análise da aula em sequências didáticas (Professor Estagiário D)
Anexo 47	Análise da aula em sequências didáticas (Professor Estagiário E) CP)
Anexo 48	Análise da aula em Sequências didáticas (Professor Estagiário) (CP)
Anexo 49	Análise de aulas em sequências didáticas (Professor G – CP, TM)
Anexo 50	Análise de aulas em sequências didáticas (Professor H – CP; TM)
Anexo 51	A reformulação parafrástica no discurso do Professor A
Anexo 52	A reformulação parafrástica no discurso do Professor B
Anexo 53	A reformulação parafrástica no discurso do Professor C
Anexo 54	A reformulação parafrástica no discurso do Professor D
Anexo 55	A reformulação parafrástica no discurso do Professor E
Anexo 56	A reformulação parafrástica no discurso do Professor F
Anexo 57	A reformulação parafrástica no discurso do Professor G (CP)
Anexo 58	A reformulação parafrástica no discurso do Professor G (TM)
Anexo 59	A reformulação parafrástica no discurso do Professor H (CP)
Anexo 60	A reformulação parafrástica no discurso do Professor H (TM)

Estamos de novo regressados à necessidade de perguntar (...), pelo valor do conhecimento dito ordinário ou vulgar que nós, sujeitos individuais ou colectivos, criamos e usamos para dar sentido às nossas práticas e que a ciência teima em considerar irrelevante, ilusório e falso.

Boaventura Sousa Santos,
Um discurso sobre as Ciências

A prática milenar de narrar, fenómeno humano por excelência, e o saber de senso comum que essa arte nos transmite, têm sido frequentemente tidos como “irrelevantes”, “ilusórios”.

Face a uma literatura “cult”, a literatura popular é, ainda hoje, frequentemente vista como uma manifestação literária de *segunda ordem* (Guerreiro, 1987:16), estando praticamente ausente dos currículos universitários e minoritariamente presente em publicações académicas.

No entanto, ela aparece-nos - a par das produções de autores “consagrados” e de produções não literárias - como *objecto de ensino*, sendo indicada nos programas de Língua Portuguesa ao longo dos três ciclos de escolaridade básica e surgindo inscrita, sob explorações diversas, nos manuais escolares.

Constata-se, pois, algum “desencontro” entre as exigências da prática de ensino que opera com estas manifestações literárias e a formação académica do próprio professor a quem incumbirá a sua leccionação.

Sobre esse “desencontro” nos debruçamos, tentando responder, neste estudo, a uma questão central: *De que modo se apropria actualmente a escola desta literatura “marginal”?*

Com este estudo pretendemos dar um contributo, embora modesto, para uma área da Didáctica da Língua Materna, ainda pouco estudada: a compreensão

de concepções e modos de transmissão / apropriação escolares da literatura popular.

Na proposta de compreensão, aqui apresentada, sobre a apropriação escolar desta literatura de tradição oral, são abordadas diferentes instâncias discursivas.

Em fins do século XVIII, princípios do século XIX, fruto das circunstâncias políticas que a Europa então vivia, a literatura popular sai do anonimato, ganhando a atenção das elites intelectuais. É no âmbito do movimento romântico de então, que se multiplicam as recolhas desta arte oral, que se crê em extinção, e a ela se dedicam muitos dos estudos nessa época publicados.

Esses estudos diversos, marcados por específicas finalidades, são uma herança cultural necessariamente revisitada em publicações actuais, a que faremos referência neste trabalho. Elas configuram a primeira instância discursiva por nós considerada: a apropriação “erudita” de uma prática cultural “popular”.

Uma segunda instância discursiva é constituída por discursos do sistema escolar de apropriação destes conhecimentos: discursos produzidos na esfera política (os programas oficiais de ensino), numa esfera intermédia de interpretação das orientações programáticas (os manuais didácticos), no contexto da escola (as planificações realizadas) e, finalmente, no âmbito específico da sala de aula, onde a apropriação concreta da literatura popular encontra o seu espaço efectivo de realização.

Em termos metodológicos, este trabalho inscreve-se no âmbito da pesquisa qualitativa (Bogdan et Biklen, 1994; Miles et Huberman, 1994, entre outros), procedendo-se, fundamentalmente, a uma análise de conteúdo dos dados considerados.

Assim, com base em documentação consultada, procurámos delimitar, no primeiro capítulo deste trabalho, o conceito de literatura popular, bem como os principais temas de reflexão, considerados no âmbito da sua teorização literária.

No segundo capítulo, explicitámos as opções metodológicas seguidas, indicando os dados recolhidos e o modo como procedemos à sua análise.

Os momentos seguintes foram dedicados ao estudo da apropriação “escolar” desta literatura de tradição oral.

Assim, considerámos, no terceiro capítulo, a sua inscrição em programas, em manuais e nas planificações elaboradas em algumas escolas.

Começámos por verificar o modo como esta temática aparece inscrita nos programas oficiais ao longo da escolaridade básica, dando particular atenção a um dos géneros aí privilegiados: o conto popular.

Analisámos, de seguida, manuais didácticos de língua portuguesa para o 1º, 2º e 3º ciclos, adoptados em seis escolas públicas, maioritariamente do distrito de Aveiro.

Observada a estrutura desses manuais, verificámos a importância concedida ao conto popular pela consideração do número e tipo de contos seleccionados, pela observação das actividades propostas, pela presença e conteúdo de textos informativos aí apresentados sobre esta temática.

A análise sobre a presença e sobre o modo de inscrição do nosso tema neste material não partiu de categorias prévias. Estas emergiram dos dados observados e foram consideradas de acordo com a importância que revelavam para este estudo.

Na última secção deste terceiro capítulo, a nossa reflexão contextualiza-se, considerando a relevância que o tema assume em planificações realizadas por professores de Língua Portuguesa, leccionando o 3º ciclo nas escolas acima mencionadas.

Nessas escolas, foi-nos dado observar dez aulas dedicadas ao estudo de contos populares. Elas constituem o objecto de análise do último capítulo deste nosso trabalho, ao longo do qual ressaltámos dois procedimentos específicos e interligados: a pergunta didáctica e a paráfrase.

Sem pretender obter, desses dados, conclusões generalizáveis, a sua análise permite-nos, no entanto, a compreensão sobre o modo como, em situações singulares, se reconfigura a temática central do nosso estudo – a apropriação escolar do conto popular.

Capítulo I

A configuração de um campo de estudos

Introdução

O vocábulo Povo é outra palavra-teia, enredada, na medida em que o podemos entender como o “mínimo” ou o “máximo” denominador comum. O povo somos todos nós, ou só alguns? Popular define um extracto social? Refere ou privilegia um dos termos dos binómios campo/cidade; oral/escrito; letrado/iletrado; novo/velho; individual/colectivo?

(Maria Teresa Meireles, 2005)

Independentemente da importância e dos enfoques que ao longo dos tempos tenha vindo a assumir, o uso literário da língua (de épocas e géneros diversos) sempre integrou, entre nós, os *curricula* do ensino do Português. Desde o século XIX, estes usos literários têm sido adjectivados, de modo que a par de uma literatura “cult”, de autores que a Escola consagra, e a que chama simplesmente de “literatura”, uma outra literatura se inscreve hoje nos programas e manuais do ensino básico: a literatura dita “popular”, “tradicional”, “oral”.

É à compreensão dos modos de apropriação escolar dessa outra literatura, sob o prisma de um dos seus géneros mais representativos, o conto, que este trabalho se consagra. Por isso, iniciamos o nosso percurso por uma reflexão, ainda que breve, sobre o que hoje se entende por literatura popular, a fim de configurarmos o campo mais amplo dentro do qual o nosso estudo se inscreve¹

¹ Dado o nosso objectivo ser a compreensão da apropriação escolar, esta incursão pelos estudos literários atende somente à necessidade de um esboço do campo dentro do qual se situa o objecto – conto popular – já que a escola e as práticas pedagógicas recortam este tema segundo uma lógica que lhes é estranha, mas à qual dão, como veremos, um tratamento que recupera, de forma implícita, as sucessivas compreensões que construíram o próprio objecto.

1 - Literatura popular: a delimitação de um conceito

As designações que recobrem o campo literário que aqui focamos são, na actualidade, objecto de alguma flutuação. Do século XIX e inícios do século XX (de Garrett a Adolfo Coelho, Teófilo Braga, entre outros), recebemos, como quase sinónimos, os adjectivos “tradicional” e “popular” para qualificar recolhas e estudos sobre uma arte verbal só tardiamente apelidada de “literatura”².

A dicotomia entre uma literatura popular e uma literatura “cultura”, radica na distinção primeiramente enunciada por Herder, na Alemanha, entre uma “*naturpoesie*” e uma “*kunstpoesie*”, que opunha à pureza primitiva, natural, espontânea e genuína, da criação “popular”, a convenção e artificialidade da criação erudita, “artística”. A oposição surge, portanto, no contexto da polémica que então opunha “românticos” e “clássicos” do século XVIII. Reencontrámo-la hoje, no entanto, inversamente valorizada. A comprová-lo, está a explicitação seguinte, dada por Aguiar e Silva:

“Tendo em consideração a heterogeneidade interna da literatura lato sensu (...), os investigadores têm distinguido, sobretudo nos últimos anos, a literatura stricto sensu de outros domínios da produção literária cuja particularização, (...) requer uma designação apropriada e diversa da de “literatura”.

A literatura *stricto sensu*, ou “literatura” sem qualquer modificador, é entendida como a “literatura superior”, a “literatura elevada”, ou a “literatura canonizada”, isto é, aquele conjunto de obras consideradas como esteticamente valiosas pelo “milieu” literário – escritores, críticos, professores, etc. – e aceites pela comunidade como parte viva, fecunda e imperecível da sua herança cultural.

Para denominar o conjunto da produção literária que se diferencia da literatura entendida como “literatura canonizada” (...) têm sido propostas variadas designações: *infraliteratura*, *subliteratura*, *paraliteratura*, *literatura de consumo*, *literatura ligeira* (...), *literatura popular*, *literatura de massas* (...). (Silva, 1993: 113-114).

² Supõe-se ter sido o folclorista francês Paul Sebillot quem, pela primeira vez, usou o termo literatura para designar estas produções de tradição oral (Guerreiro, 1987).

Sobre a formação e evolução do conceito de “literatura”, bem como sobre a frequentemente referida inadequação desse termo para designar uma arte verbal oral, consultar Zumthor (1987).

Face à distinção acima enunciada, as palavras de Guerreiro ganham acrescida evidência:

“Diz-se literatura popular e subentende-se uma outra que não carece de adjectivo para se qualificar. E este contém, quer queiramos quer não, um sentido depreciativo. (...) A literatura do vulgo tem sido considerada até hoje como uma literatura de segunda ordem, de segunda classe – até a designam de sublitteratura, infralitteratura, paralitteratura” (Guerreiro, 1987:16).

Em contexto português, segundo Pinto Correia, parece não ter havido, inicialmente, grande preocupação com “a problemática da designação e respectivo conceito” desta arte verbal (Correia, 1992:110; 1993a:143-144).

Para Teófilo Braga, por exemplo, tradicional, oral, colectivo e popular são adjectivos fortemente correlacionados. No entanto, focando a literatura de cordel em Portugal, o autor precisa uma distinção entre dois destes termos:

“Existe uma diferença profunda entre tradicional e popular que importa bem distinguir para compreender esta parte da história literária; em geral as criações tradicionais conservam-se nas versões orais do povo, mas também se conservam entre o povo obras literárias individuais que se não derivam da tradição. Muitos dos livros populares pertencem a esta segunda classe, porém, os mais profundamente radicados no gosto do povo são aqueles que se inspiram na tradição” (Braga, 1994: 319).

Neste sentido, no termo “popular” caberiam também obras literárias, individuais, que o povo adopta e que não derivam da tradição oral.

Hoje, são muitos os estudiosos que sublinham a transmissão multissecular deste tipo de uso da língua e preferem chamar-lhe “literatura tradicional”; outros entendem ser o modo dessa transmissão a sua característica mais relevante e assinalam esse aspecto, dando-lhe o nome de literatura “tradicional de transmissão oral” (Lopes, 1983:45; Reis e Lopes, 2000:224)³; outros ainda, enfatizando a sua origem, continuam a chamar-lhe literatura

³ Aparece também designada como “literatura de expressão oral” (Diniz, 1994:47), ou ainda como “literatura tradicional de expressão e transmissão oral” (Dine e Fernandes, 1999:11-12).

“popular”, embora reconheçam a indeterminação que o termo comporta (Guerreiro, 1978: 10).

Frequentemente os três adjetivos – tradicional, oral, popular – integram, em combinatória diversa, as designações sugeridas.⁴ Em todo o caso, estes termos são sempre convocados quando se pretende delimitar o campo de estudos, embora algum deles possa ser posteriormente excluído. Nesse jogo de “aceitações e recusas” pode ler-se, a par da delimitação de um campo, indícios que nos permitem compreender concepções que, sobre ele, se foram elaborando.

Literatura Popular é a designação que, numa acepção mais ampla, recebe a aceitação de Guerreiro. Três citações das páginas iniciais da sua obra, “*Para a história da literatura popular portuguesa*”, permitem-nos compreender a extensão que lhe é dada: “Outro nome corrente é o de literatura *popular*. É o de mais extenso significado e o que prefiro. Cabe nele toda a matéria literária que o povo entende e de que gosta, de sua autoria ou não” (Guerreiro, 1978:10).

Mais adiante, o autor precisa: “Se literatura popular é, como se disse, a que corre entre o povo, toda a peça literária que por ele passe, com muita ou pouca demora, recente ou antiga, lhe pertence: a anónima e a que tem nome, transmitida oralmente ou por escrito”.(ibidem:11)

Compreende-se, assim, que, para este autor, essa matéria literária não careça “do selo do tempo, da chancela *tradicional*, mas de que tenha sido ou seja autêntica, viva, funcional” (ibidem:11).

Posta nestes termos, a literatura popular engloba todos os fenómenos de recepção, de recriação e de produção literárias com circulação corrente entre o povo.

Guerreiro refere que a locução “literatura popular” se presta a um duplo sentido: “o de produção literária de eruditos destinada ao povo ou que, sem essa intenção o povo adopta (...) e o de obras literárias de invenção popular” (ibidem:12). Como o autor clarifica, quanto aos artífices que provêm do povo “há

⁴ Disso é um exemplo, entre outros, a designação “Literatura popular de tradição oral” proposta por Alexandre Parafita (Parafita, 1999: 44).

Maria Teresa Meireles refere, a este propósito: “Os conceitos de *Literatura Popular*, de *Literatura Oral* ou, por extensão e apropriação de outras ideias e imagens, o de *Literatura Oral e Tradicional*, por vezes ainda desdobrado em *Literatura Popular de Tradição Oral*, repetem a insuficiência do Verbo e a sujeição a modas e modos de ler” (Meireles, 2005:11).

que ter em conta os analfabetos, os de poucas letras e os semiletrados, os do campo e os da cidade, a maior ou menor distância a que aqueles se encontrem dos centros urbanos” (ibidem:13).

Estas considerações oferecem-nos as dicotomias que têm sido usadas para construir as separações referidas, criando distinções entre “a” literatura e uma “outra” literatura, a popular - diferentemente existente pelas suas formas de produção, circulação e recepção -, distinções recobertas pelos binómios campo/cidade, oral/escrito, letrado/iletrado, novo/velho, individual/colectivo.

Esta amplitude dada ao conceito de literatura popular nem sempre encontra a adesão unânime dos especialistas actuais. Com Pinto Correia, por exemplo, sistematiza-se o conceito, fazendo-o corresponder a quatro subconjuntos de práticas discursivas: as que, como referia Guerreiro, passam pelo povo com “pouca demora”, com êxito efêmero, e que o autor considera como “*literatura popular não tradicional*”⁵; as que são criadas por autores da “Literatura – Instituição”, “com aproveitamento de estruturas e linguagem da poética dos géneros da literatura tradicional – e disso são exemplo as *Quadras ao Gosto Popular* de Fernando Pessoa -, a que chama de “*literatura popularizante*”; a “*literatura popular tradicionalista*”, composições produzidas por um dos representantes do povo, de que é exemplo a obra do poeta António Aleixo e, finalmente, “as aceites e transmitidas ao longo dos tempos, património cultural, colectivo e anónimo”, a que chama “*literatura popular tradicional*”. Para o autor, no entanto, só as duas últimas vertentes, porque “mais estreitamente ligadas à vida do Povo” têm de ser consideradas na Literatura Popular” (Correia, 1992: 112-113; 1993:63-65).

São essas vertentes que Pinto Correia considera sob a designação de literatura popular, sobretudo a última delas, que reencontramos delimitadas em muitas outras definições recentes. Reencontramos também, frequentemente, um idêntico entendimento de “povo” que Pinto Correia caracteriza como os “estratos populacionais da comunidade nacional mais desfavorecidos do ponto de vista da

5 O autor diz serem “textos populares de êxito efêmero”, os fados, as canções, etc., textos que, em seu entender, devem ser integrados, não no corpus da “literatura popular”, mas sim na “literatura de massa”. Este autor observará também, seguindo M. Pidal, que a inexistência de variantes dessas produções indicia o seu carácter não popular (Correia, 1992: 112).

economia e da instrução, e de certo modo cúmplices de uma condição rural” (Correia, 1993:64).

Essa literatura popular tradicional, condensadora da “sabedoria do povo”, é criação anónima e *colectiva*⁶.

Sobre este último conceito, o carácter “colectivo” da literatura popular, diz Guerreiro:

“A obra literária começa por ter um autor, letrado ou iletrado; depois, de boca em boca, cedo se torna anónima. (...) Só neste sentido a temos por colectiva; por outras palavras: uma sucessão de variantes em que muitos colaboram, cada um por sua vez, sem lhes pôr assinatura. E assim se perpetuam, actualizando-se, os temas universais” (Guerreiro, 1978:10).

Com estas características, entendida como produção do povo, colectiva, anónima, de circulação em diferentes versões, frutos da “performance” de contadores de diferentes épocas e lugares, as práticas discursivas que podem ser agrupadas sob a designação de *literatura popular tradicional* excluem tanto as produções de autores que têm obras baseadas na estrutura, temática e linguagem de circulação popular, quanto as que são produzidas mais contemporaneamente, de consumo efémero, próprias da cultura urbana industrializada.

Historicamente, serão os séculos XIX e XX que trarão à cena esta cultura urbana industrializada, constituída e constitutiva de um outro povo, que saiu do campo para a cidade, massa anónima e heterogénea, produto da revolução industrial e da urbanização por ela gerada.

Considerando a origem da literatura popular, localizada no povo, e considerando que o povo, hoje, habita muito mais o meio urbano, uma nova questão tem sido tratada quando se discute a cultura popular e a literatura popular. Essa questão, colocada sob o ponto de vista da recepção (e já não

⁶ Para Jakobson, marca-se esta sabedoria popular pela necessária condição de submissão do texto a uma “censura preventiva” da comunidade. Segundo este autor, é por analogia com a forma, mais familiar, de criação literária (supostamente o instante em que o texto nasce, no papel, pela mão de um autor) que, nos estudos sobre o folclore, se faz coincidir o acto de criação oral com o instante em que, pela primeira vez, esta criação é objectivada, produzida. É fruto dessa analogia que resulta, em sua opinião, a tese sobre o carácter individual da criação folclórica, tese segundo a qual, frequentemente se vê acentuado o carácter “anónimo” da obra oral, em substituição do conceito de criação “colectiva”(Jakobson, 1988:59-72).

perspectivada como criação do povo), aponta para a aproximação entre a literatura popular e uma literatura denominada “de massa”, uma “paraliteratura”.

A literatura popular passa então a designar, nas palavras de Macário Lopes, “um conjunto de obras amplamente socializadas adoptadas por vastas franjas de público”, isto é, obras cuja produção “industrial” assegura a sua colocação rápida, em quantidade, a baixo custo, junto de um público sócio-económica e culturalmente heterogéneo (Lopes, 1983:45)⁷. O recurso a técnicas de marketing incentiva a sua “popularidade”, um êxito que, como já vimos, se revela, no dizer de Pinto Correia, frequentemente “efémero” (Correia, 1992: 112).

A forte presença desta literatura, produzida para o consumo do povo, acaba por redefinir os termos com que os estudiosos se têm referido à literatura popular: para aqueles que partem do ponto de vista da recepção, a *literatura de massas* seria o conceito mais amplo, que incluiria a literatura popular com as suas manifestações tradicionais, de transmissão oral e produção anónima e, na prática, em desaparecimento em benefício da extensa produção de uma literatura em série, produto da indústria cultural; para aqueles que consideram o processo de produção como definidor do traço “popular”, há uma divisão tricotómica no mundo contemporâneo - a literatura erudita, a literatura popular e a literatura de massas.

Se alguns autores encontram pontos de convergência entre a literatura popular e a literatura de massa, boa parte dos especialistas da literatura popular sublinha, inversamente, características que permitem a demarcação desta arte verbal popular, relativamente a um campo globalmente depreciado pela crítica literária. A literatura popular diferencia-se, para esses especialistas, pela conotação menos pejorativa que se lhe atribui: é, nas palavras de Pinto Correia, “felizmente mais cotada” (Pinto Correia, 2003:2), distinguindo-se por propriedades estéticas que a tornam mais próxima do texto literário.

Este autor, referindo-se às designações “literatura popular” e “literatura tradicional” esclarece: “(...) a segunda [literatura tradicional] começou a ser empregada por necessidade de tornar mais precisa, mais rigorosa, uma das

⁷ Quando a tónica é colocada na ampla adesão que estas obras suscitam junto de um público cuja leitura aparece geralmente caracterizada como “passiva” e “acrítica”, encontra-se uma designação próxima desta, a de “literatura de consumo”. (Silva, 1993:115)

acepções em que a primeira se usava: tem por isso uma origem mais recente” (Correia, 1993_a:143).

O termo “literatura popular” foi adoptado, desde o Romantismo, para designar as manifestações líricas, narrativas ou dramáticas produzidas e/ou aceites por uma vasta camada social, então globalmente referida como “povo”. No entanto, segundo o mesmo autor, a posterior difusão de uma “cultura/literatura de massa, que muitas vezes viria a confundir-se, não só na designação, com os verdadeiros sistemas de crenças e práticas do Povo” (ibidem:144), leva à *demarcação*, primeiramente estabelecida por Menéndez Pidal, entre uma literatura “estritamente popular” e uma literatura “tradicional”.

A primeira é de consumo intenso mas de êxito momentâneo e, de acordo com M. Pidal, “el pueblo escucha o repite estas poesías sin alterarlas o rehacerlas; tiene conciencia de que son obra ajena, y como ajena hay que respetarla al repetirla”; ao contrário, a literatura que:

(...) “se rehace en cada repetición, que se refunde en cada una de sus variantes, las cuales viven y se propagan en ondas de carácter colectivo, a través de un grupo humano y sobre un territorio determinado, es la poesía propriamente tradicional, bien distinta de la otra meramente popular.” (Menéndez Pidal, apud Correia, 1993_a:147).

Se alguns autores, como Aguiar e Silva, encontram alguns pontos de convergência entre estas duas literaturas, tais como a inexistência de uma metalinguagem que se lhes refira (Silva, 1999:142), boa parte dos especialistas da literatura popular sublinham, inversamente, características que permitem a demarcação desta arte verbal popular relativamente a um campo globalmente depreciado pela crítica literária, estabelecendo, entre outras, as três distinções seguintes: a literatura de massas (dita “popular”, na terminologia de M. Pidal), é estereotipada, seguindo uma “estética de consolação”, enquanto a literatura popular tem maior qualidade estética (e prestígio); ela é invariável, enquanto a literatura popular vive na variação; por último, ela é caracterizada como recente e efémera, enquanto a popular é tradicional, transmitida ao longo do tempo.

Para Pinto Correia, os textos que designa de “paraliterários” (e, sobretudo, os que “se integram na vasta cultura de massa de grande aceitação nas aglomerações urbanas”) caracterizam-se pela “estereotipização de modelos e discursos”, isto é, por uma espécie de “mecanismos de consolação” que visam, através da continuidade, da reprodução do já habitual, satisfazer o gosto dos leitores e assim assegurar o sucesso das edições (Correia, 1992:107-108; 2003:15-16). Tal não é, em seu entender, o caso dos textos da Literatura Popular tradicional, aos quais atribui “uma qualidade igual ou próxima da dos textos literários” (Correia, 1992:109).

Interessante posição é defendida por Arnaldo Saraiva que elabora um conceito de literatura “*marginal / izada*” para todas estas produções verbais já que, como refere, em todas elas se verifica, por razões de ideologia “literária”, ou de ideologia “político-religiosa” ou de “economia do mercado editorial ou distribuidor” a marginalização relativamente à literatura “dominante, oficial, consagrada, académica...”, sendo, por oposição a esta última, que sempre surgem, explícita ou implicitamente, definidas.

Dessa literatura *marginal / izada*, diz o autor não faltarem exemplos em Portugal: “a literatura dita de cordel, a literatura dita popular (o romanceiro, o conto tradicional, os provérbios, as adivinhas, etc.) e muita literatura típica da/ ou incentivada pela sociedade de consumo” (Saraiva, A., 1980:5-6).

É evidente, no entanto, em todos os outros estudiosos da literatura popular que consultámos, a demarcação relativamente à divisão entre uma literatura culta e uma outra literatura, denominada de literatura popular, assumindo, contudo, a distinção entre esta última e uma literatura dita de consumo imediato.

Hoje, das diferentes conceptualizações que ao longo do tempo se foram depondo no significado de literatura popular, guardamos ainda uma visão pejorativa, consequência da visão elitista de cultura, patente na separação entre a literatura consagrada e a que o não é, marcando a distinção relativamente a produções (para) literárias, também elas marginalizadas face a essa literatura-instituição (Guerreiro, 1978; Lopes, 1983, Saraiva, 1980).

Marcada esta divisão, que vimos ser polémica, aparece como consensual, entre os estudiosos, o emprego do termo “**literatura tradicional**” para designar esta arte verbal.

Nesta adjectivação são associadas a *tradição* e a *transmissão*, designando-se “o que persiste, o que tem memória, e o que é significativo num grupo”, o que, recriando-se, se mantém *perene*. É por esta razão que, para Edil Costa, “é importante notarmos que o tradicional não é o ultrapassado, mas o consagrado” (Costa, E.S., 1993:20).

O termo “tradicional”, cuja reutilização se acentua, como vimos, com o desenvolvimento de uma literatura “industrial”⁸, recebe, entre nós, uma aceitação quase unânime. Encontrámo-lo adoptado por diversos especialistas desde Lindley Cintra a Pinto Correia (Correia, 1993:64-65), Macário Lopes (Lopes, 1983:45; e Reis e Lopes, 2000:82), Teresa Meireles (Meireles, 2005:11-12), Alexandre Parafita (Parafita, 1999:43) e outros estudiosos.

Em Diniz, no entanto, o entendimento do termo tradicional é diverso: tradicional conota, para a autora, “algo de antiquado, de retrógrado, que pertence ao passado”, resultando daí a recusa desta designação, considerada inadequada para traduzir a “*perenidade* dos conteúdos” da literatura de “expressão oral” (Diniz, 1994:47).

A associação tenaz ao passado que o adjectivo “tradicional” invoca está na origem de duas outras objecções apontadas por Guerreiro: por um lado, o termo tradicional pode aplicar-se igualmente à literatura dita “cult”, ou seja, ao conjunto de obras esteticamente valorizadas pelo meio intelectual, já que também ela persiste no tempo (tradicional é, como lembra Guerreiro, toda a literatura “cult”, “canónica” que desde há séculos vem sendo transmitida); por outro, nessa designação “não tem lugar a criação recente, ainda que tenha ganho o gosto comum”. Ora, em seu entendimento, esta literatura que qualifica de *popular*, “não carece do selo do tempo, da chancela *tradicional*” pois, como já vimos, para o autor é fundamental que seja *autêntica*, viva, funcional”. (Guerreiro, 1975:9-11)

⁸ Conforme exposto anteriormente, a oposição tradicional /popular é estabelecida por M. Pidal (apud Correia, 1993).

A tradição surge, em quase todas essas referências, associada à memória, ao passado, à pertença que identifica. “Tradicional” é então sinónimo de “património cultural transmitido de geração em geração”⁹. Para alguns, essa tradição persiste num processo de reelaboração constante (Costa, E: 1993:21); para outros é já quase apenas registo etnográfico, uma sobrevivência ameaçada de extinção (Lopes, 1983).

Para a maioria dos estudiosos, a transmissão oral é o traço distintivo, a característica mais específica da literatura popular, traço pelo qual se define o seu modo de circulação e o seu circuito de comunicação. Diz-nos Guerreiro: “A transmissão oral, eis, pois, o seu carácter dominante” (Guerreiro, 1978:14), pois “A literatura popular é quase toda ela inventada para ser ouvida” (Guerreiro, 1978:15).

É nas propriedades de um circuito de comunicação oral que se captam as características específicas desta literatura que vive na confluência de vários códigos (proxémico, musical, cinésico, etc.), que tem, na figura do narrador (re-inventor, mas não “autor”, no sentido etimológico que esta palavra guarda ainda), o elemento determinante da partilha da palavra, e, no auditório, o horizonte de expectativa (e, por isso mesmo, a sua censura preventiva, como apontado por Jakobson). O circuito de comunicação marca as propriedades formais destas produções, apontadas como simples, curtas, “formulistas”¹⁰ (Zumthor, 1987:217). E é também esta forma de circulação que explica a sua variação, segundo diferentes narradores, épocas e lugares. Ela está, por último, intimamente articulada a uma função lúdica, marcando frequentemente o ritmo de outras actividades, que acompanha, e a uma função didáctica, pelas aprendizagens propostas nas lições de vida que, por vezes, propõe.

⁹Fátima Albuquerque, reflectindo sobre o ensino dos contos populares / tradicionais preconizados em anteriores programas de Português do 10º ano (Programas de Português do 10ºB, ME, DGEBS, 1994), entende a designação “tradicional” como “uma categorização ligada a narrativas vindas do passado, que, na maioria das vezes, são de origem que se perde nos tempos, e que veiculam mensagens, não só imutáveis, mas que normalmente fazem parte do inconsciente colectivo de cada povo” (Albuquerque, 1999:100-101).

¹⁰ Diz-nos Zumthor que “Formulisme fait référence a tout ce qui, dans les discours et les modes d’énonciation propres à telle société, a tendance à se redire sans cesse en termes à peine diversifiés, à se reproduire avec d’infimes e infinies variations: cette foisonnante réitération verbal et gestuelle, caractéristique de notre oralité quotidienne “sauvage”, conversations, on dit, échanges phatiques. Pris dans un sens plus strict, le “formulisme”, c’est la fonctionnalisation de cette tendance, à des fins oratoires, juridiques, poétiques. (...) Ce qu’a de redondant le formulisme compense, dans le message même, le bruit qu’occasionnent les circonstances interférant en performance avec le texte(...)” (Zumthor, 1987:216-217)

A propósito das práticas do contar, Teófilo Braga regista:

“Na Grécia certas mulheres tinham a profissão de contar contos; eram as paramitias. Segundo Guthrie, na Rússia, as casas opulentas tinham mulheres encarregadas de contar skaski ou contos para as suas amas adormecerem; assim também entre os árabes, as zambras eram reuniões para ouvir contos narrados pelos rawia, que entre si disputavam o triunfo poético. (...) Nas aldeias do Minho chamam-se patranheiros os que nas seroadas entretêm os circunstantes com contos ou patranhas; eles mal sabem que o tema que revestem com a sua linguagem improvisada no momento, e que bordam a capricho com incidentes casuais, proveio de uma remotíssima antiguidade (...)” (Braga, 1994:308).

Segundo Zumthor, na Idade Média, nos séculos XI e XII, generaliza-se, nas línguas vulgares, o uso de palavras como jongleur (em francês), Joglar (em occitano), jogral (em galaico-português), todas derivadas da palavra latina jocator (de “jocus”, i.e, jogo). Esses jograis, intérpretes de uma literatura oral, são um grupo socialmente heterogéneo de músicos, cantores, contadores, funções que, segundo o autor, seriam dificilmente diferenciáveis aos olhos do público de então. Todos eles seriam, no entanto, provenientes de sectores não camponeses da população: filhos de cavaleiros pobres, filhos de mercadores, alfaiates, monges, etc. (Zumthor, 1987:64).

O nomadismo foi, em toda a Europa, um traço comum destes porta-palavras do mundo medieval e são estes intérpretes profissionais que vemos vagar “de senhor em senhor, ao sabor das estações”, vivendo do pagamento da sua arte, pelos nobres feudais.

No entanto, diz-nos Zumthor que “a extensão da escrita e, sobretudo, o afundamento das estruturas feudais arruinaram, a longo termo, o prestígio dos recitantes, cantores e contadores profissionais”. As vilas burguesas começam a reagir face à chegada incessante desta gente de “profissão duvidosa” e cedo vemos muitas cidades na Europa adoptando regulamentos que limitavam o número destes artistas, admitidos como residentes ou mesmo como temporários¹¹ (Zumthor, 1987). Como sublinha Zumthor:

¹¹ Peter Burke (1978), considerando o período pré-industrial na Europa, refere-se aos transmissores da cultura popular e não unicamente a estes artistas. Este autor faz uma distinção entre amadores e

“Au coeur d'un monde stable, le “jongleur” signifie une instabilité radicale; la fragilité de son insertion dans l'ordre feudal ou urbain ne lui laisse qu'une modalité d'intégration: celle qui s'opère par le jeu”.

Por isso o jogral está ligado à festa a qual, no dizer de Zumthor, é “une des assises de la société médiévale, à la fois épanouissement et rupture, prospective et rédemptions rituelle, espace plénier de la voix humaine” (Zumthor, 1987:69).

De notar, no entanto, que também a literatura consagrada já foi oral, de modo que só hoje a oralidade pode ser apontada como a característica dominante da literatura popular.

Historicamente, as modalidades de literatura encontram uma mesma forma de circulação e a sua diferenciação é produto do processo histórico que foi separando os modos de compreensão do mundo.

Se ambas foram literaturas orais, também ambas têm uma existência escrita, já que, também a literatura popular (a chamada “literatura de cordel”), após o século XVI, circula, sob esta forma.

Além da existência desta literatura popular, cuja circulação se faz, desde o início, sob a forma de texto escrito, há ainda a considerar o registo de textos secularmente transmitidos sob forma oral. Por isso é preciso distinguir, com Pinto Correia, textos escritos da Literatura popular tradicional - “textos que, desde o início, foram registados pela escrita com a qualidade de serem quer individualmente lidos, quer colectivamente escutados” (Pinto Correia, 1992:116). -, do registo escrito de textos orais.

São exemplo desta literatura popular escrita, as “histórias” divulgadas pela “literatura de cordel” ou outros textos de grande aceitação popular como, por exemplo, os “almanaques”. Trata-se, em ambos os casos, de textos em geral publicados sem indicação de autor, apresentando pequenas variações nas suas sucessivas edições. (Ibidem:116)

O autor dá-nos como exemplo dessas histórias *A História da Princesa Magalona e de Pedro da Provença*, *a História da Imperatriz Porcina*, *a História*

profissionais, diferenciando também os contextos das suas actuações (privado e público). Menciona, igualmente, a interferência desses artistas no que é contado/cantado, assim apresentando a oposição “tradição” versus “criatividade”, a que nos referiremos.

da Donzela Teodora e a História de Carlos Magno e dos Doze Pares de França. Lembra Leonor Machado de Sousa, no Prefácio à recolha de contos realizada por Consiglieri Pedroso, que grande parte deste património era constituído por histórias transmitidas inicialmente por via erudita mas que o povo tinha adoptado e que teriam ainda “grande público” no fim do século XVIII, “para escândalo dos estrangeiros que nos visitavam” (Sousa, 2000:11).

Os estudos sobre a literatura popular, tomando esta característica da oralidade como essencial, têm dedicado muito de seu esforço tentando mostrar, nos textos, as marcas de oralidade e as indicações quanto à sua performance, envolvendo um código plural, teatralizado, acompanhado do gesto, da dança e da música¹².

Em síntese, caracterizam a literatura popular as referências aos modos de enunciação, sendo a existência de diversas variantes um indício seguro, para os investigadores, da tradição oral de um texto. Também o facto de o texto ser transmitido por amadores e profissionais¹³, um grupo muito versátil, é indício da sua tradição oral.

Burke fala-nos dessa transmissão feita por cantadores de baladas, contadores, comediantes, músicos, dançarinos, acrobatas, saltimbancos, palhaços, mas também “dentistas”, charlatães, domadores de ursos.... Os charlatães, vendedores ambulantes de “mezinhas”, associavam ao papel de curandeiro, padrões diversos de entretenimento com que atraíam, em praças e mercados, a sua clientela; nos mesmos locais, cantores¹⁴ e contadores vendiam, no fim do seu espectáculo, as cópias de baladas e de histórias.

Raramente descritos, sabe-se, no entanto, por referências fragmentárias, que havia, entre estes artistas populares, uma diferenciação em termos de prestígio. No topo da hierarquia, diz-nos Burke, encontravam-se alguns artistas que trabalhavam em grandes cidades, sentindo por isso muito menos a

¹² Muitos dos registos destes textos eram acompanhados de notações musicais ou de breves apontamentos sobre gestos que deveriam teatralizar a fala destes artistas.

¹³ Peter Burke (1978) refere, neste caso, artesãos, frequentemente itinerantes, trabalhando em casa dos seus clientes (pintores, tecelões, entalhadores), que abandonavam a sua profissão para se tornarem artistas.

¹⁴ Burke descreve-os, com base em documentos da época, serviam-se de ilustrações para as suas baladas e de um ponteiro para atrair a atenção da clientela.

Na Alemanha, segundo este autor, recebiam o nome de Marktsänger por cantarem em estradas e mercados e também de Avisensänger quando se especializavam em canções sobre os acontecimentos correntes. (Burke, 1978:95)

necessidade de itinerância; eram chamados à corte, ou para ela trabalhavam em exclusivo, e tinham as suas obras publicadas. Entre muitos outros são exemplos Tabarin, em Paris, Tarleton, em Londres e Gil Vicente, em Lisboa. (Burke, 1978:96)

Em Itália, há notícia dos *cantastorie*, contadores de histórias que vagueavam de um sítio para outro, cantando nas *piazza*, acompanhados à viola; e o mesmo parece verificar-se na Irlanda e na Espanha, sendo conhecidos, segundo Burke, relatos de actuações que, pela extensão da história cantada, duravam dias sucessivos. (Ibidem:98)

Abaixo desta pequena e respeitada elite, estavam os profissionais itinerantes, que “sem grande respeito por fronteiras”, actuavam em grupo ou individualmente, nas feiras e mercados. Aí permaneciam o tempo suficiente para exhibir o seu repertório, viajando depois para outros lugares, à procura de novas audiências, pois, como sublinha o autor, era mais fácil mudar de audiência do que de repertório (ibidem: 97).

Estes contadores, profissionais ou não, nem sempre gozavam de boa reputação junto das populações sedentárias, que frequentemente os associavam a práticas de feitiçaria ou os viam como pedintes ou gente de pouca honra¹⁵. Muitos dos que actuavam individualmente eram cegos, cantadores de rua, acompanhados dos seus instrumentos, de quem ainda no século XVIII temos notícia, em diversos países da Europa¹⁶.

Há também a considerar, por entre os detentores da palavra pública, aqueles cuja intenção primeira não era o divertimento das populações.

Burke refere os mestre-escola que, em França, ainda no século XVIII, se dispunham a ensinar a ler e escrever em praças e feiras e, sobretudo, os pregadores – ortodoxos ou não ortodoxos – de que temos notícia desde o século XVI.

Para além do grupo, que Burke qualifica de “profissionais” do entretenimento, há os amadores, “especialistas em part-time”, (ibidem:102) que exercem esta profissão paralelamente a uma outra. O autor diz existir

¹⁵ Existe legislação restringindo a circulação/permanência de tais vagabundos nas cidades. Tal acontece, por exemplo, em Inglaterra, onde foi produzida legislação sobre este assunto em 1572 (Ibidem:98-99).

¹⁶ No século XVI, há cegos famosos como o português Balthasar, o italiano Niccolò d'Arezzo, o alemão Jörg Graff, etc. (Ibidem:100)

conhecimento sobre estes semi-profissionais pelas confrarias em se que organizaram¹⁷ ou quando, por algum motivo, atraíram a atenção das classes mais elevadas.

Também os nobres, aliás, integraram, no início deste período, sociedades que organizavam entretenimentos de rua, participando colectivamente na cultura popular, tal como, diz-nos o autor que continuamos a citar, acontecia na abadia dos Conrads, no século XVI, em Rouen.

Dentro deste grupo de amadores, os de menor estatuto social dedicavam-se a profissões diversas, a maior parte delas ambulantes: eram alfaiates, sapateiros, carpinteiros, ferreiros, soldados que paralelamente organizavam festas e nelas participavam representando e cantando. São, no entanto, segundo o autor, menos conhecidos os contadores de histórias em part-time, não se sabendo se essa tradição teve igual importância em toda a Europa (ibidem:103,105 e 106).

Conhecidos dos historiadores, sobretudo pelas acusações de que foram vítimas, há ainda outros transmissores da cultura popular: é o caso do sapateiro Bandarra que se tornou poeta e profeta vindo a ser condenado pela Inquisição.

São ainda do mesmo modo conhecidos quer os tratadores “de homens e de animais”, quer as parteiras, mulheres frequentemente acusadas de feitiçaria.

No que diz respeito aos contextos de transmissão, os pesquisadores têm apontado para contextos de ordem pública – feiras, mercados, tabernas, igrejas - , porque há dificuldade óbvia do estudo da transmissão da cultura popular em contextos privados:

“In so far as popular culture was transmitted at home, within doors, it virtually escapes the historian of this period. Only by projecting backwards the description of “tale occasions” given by modern folklorists and juxtaposing them to some fictional accounts of the sixteenth and seventeenth centuries can we image the settings for traditional narratives: the story teller in his chair (...) by the fire on a winter evening, or the group of women congregating in one house to spin and to tell stories while they worked” (Burke, 1978: 108-109).

¹⁷ Burke refere algumas dessas confrarias que se foram constituindo desde o século XVI, na França, Alemanha, Espanha e noutros países da Europa (Burke, 1978:102).

Quanto aos processos de reprodução/criação, há uma posição extrema que vê no intérprete apenas uma voz que reproduz intacta a tradição da comunidade a que pertence; um outro ponto de vista, porém, enfatiza o papel individual do intérprete, valorizando os aspectos singulares da sua actuação na criação popular.

A tese da criação colectiva da literatura popular vê-se contrariada não só pela reputação que ficou associada a muitos dos seus intérpretes, mas também pelas práticas dos “desafios” - que em diversas regiões quase se institucionalizaram -, durante as quais se avaliava a capacidade de improvisação de poetas populares.¹⁸

Embora alguns dos intérpretes populares possam ter sido “fiéis até à incompreensão”, “repetindo frases que não compreendiam”, são muitos os que reinterpretam essa tradição, de acordo com a sua preferência e de acordo com a audiência.

Em muitos casos, “they do not learn a song or story by heart but recreate it at every performance, a procedure which gives plenty of scope for innovation” (Burke, 1978:113).

Essa “inovação”, patente nas múltiplas variantes de diferentes géneros da literatura popular, não significa, no entanto, desvinculação a padrões tradicionais. É, aliás, a forte consciência desse vínculo com a tradição que leva a que, no caso dos contadores de histórias, por exemplo, não seja assumida a “autoria” do que é narrado (Burke, 1978:115)¹⁹. Júdice diz-nos que “(...) o contador nunca se assume como “proprietário” do conto. Pelo contrário, a legitimidade do que é dito deriva do facto de esse conto pertencer a um passado, e a outros que o contaram, sendo o narrador actual apenas o detentor dessa memória” (Júdice, 1995:122).

A história, “ouvida de outro”, inscreve-se, lembra Bricout, numa genealogia familiar fictícia (“O avô do meu avô contava...”), é memória de um

¹⁸ Burke menciona que “In the seventeenth century, the *sfida* or challenge from one popular poet to another to improvise the best verses seems to have been an institution in Sicily as in Japan” (Burke, 1978:113). Acrescentaríamos que também em Portugal o “cantar ao desafio” foi uma prática popular frequentemente registada. No Brasil, esta é a prática dos repentistas, especialmente presente no nordeste do país.

¹⁹ Diz Júdice que “o conto, no seu processo transmissivo, é uma rememoração do que é dito de novo, (...), no entanto, segundo Lotman, pode acrescentar-se um elemento novo, de descoberta, que resulta da combinatória diferente dos motivos ou sequências narrativas em certos contos (...)” (Júdice, 1995: 121-122).

tempo mítico, radicalmente afastado do nosso (“No tempo em que os animais falavam...”), ou do passado sempre indeterminado do “Era uma vez...” (Bricout, 2001:155-156).

Por seu lado, a audiência, reconhecendo os padrões habituais na recombinação, não a identifica como sendo de um autor. Daí o carácter essencialmente anónimo de contos e poesias.

O indivíduo pode inventar, no entanto, no dizer de Jakobson, a comunidade exerce uma “censura preventiva” (Jakobson:1988). Essa parece ser a posição de boa parte dos estudiosos que Burke sumariza do modo seguinte:

“In short, the traditional performer was no mere mouthpiece for tradition, but he was not free to invent whatever he liked. He was neither “performer” nor “composer” in the modern sense of those terms. He produced his own variations, but within a traditional framework.” (Burke, 1978:115)

Também em Aguiar e Silva se reafirma que a literatura oral existe na memória do emissor e, em grau variável, na da sua audiência.

Para passar do virtual ao actual há necessidade de um tipo de *comunicação próxima e instantânea*. Em cada realização concreta, o texto pode apresentar variações pela “criatividade que pode ser exercitada em cada performance”, primordialmente condicionada pelas “crenças, pelos padrões éticos, pelos usos e costumes desses mesmos grupos sociais (...)”. (Silva, 1993:143).

Apesar das inúmeras indicações dos processos de variação da literatura popular, em função dos contextos e dos contadores, de modo geral, esta tem sido homogeneizada, aparecendo-nos como uma representação unitária de passado, que surge associada ao conceito de tradição.

Desde os pré-românticos, os princípios da autenticidade e da perenidade foram invocados para os estudos das produções artísticas populares, inseridos na chamada “pequena tradição” (Santos L., 1988).

Essa perenidade está radicada num primitivismo indefinido, ideia base dos estudiosos românticos da literatura popular, que determinará a orientação dos primeiros estudos dos folcloristas.

Na busca dessa origem se esquecem as mutações de uma literatura, a sua história, imaginando-a “pura”, guardada pelos camponeses, subestimando-se, assim, as interacções campo – cidade e letrado – iletrado.

Na literatura popular de tradição oral apontamos (quase sempre) para uma mesma realidade, entendendo por povo as camadas subalternas, não escolarizadas, economicamente desfavorecidas, predominantemente rurais, sem atender a especificidades que género, profissão, etc., certamente introduzem nesse conjunto de produções, visto como unitário. Entendendo por tradição a transmissão colectiva e anónima que se prolonga, numa longa duração, para se lhe assegurar a “autenticidade”, circunscreve-se essa arte verbal a um longo tempo pré-industrial.

A oscilação terminológica, mais do que a delimitação deste campo aceite de modo relativamente consensual nos autores que até ao momento mencionámos, dá-nos o trabalho de demarcação, (de “distinção”) dos seus especialistas, relativamente a concepções cuja história referiremos, brevemente, no segundo momento deste capítulo.

Como síntese do estudo, podemos dizer que a literatura popular tem sido considerada como sendo anónima, colectiva, unitária, de transmissão secular, intimamente ligada ao passado e atribuída a um “povo” rural e iletrado. Assim apresentada, e em contraponto com a literatura canónica, a literatura popular é um objecto a preservar, porque mais do que produto do povo, parece ser hoje vista como “descoberta do arqueólogo” que a encontra em solo muito restrito, e nela provavelmente reencontra, ainda, a autenticidade das raízes de uma cultura. Há, pois, uma exaltação da criatividade, da alma do povo, da sua pureza e simplicidade, parecendo prevalecer ainda a visão romântica dos estudiosos da segunda metade do século XIX.

Em Guerreiro, pela concepção antropológica de cultura que partilha²⁰, pela atenção às propriedades estéticas da arte verbal popular, em seu entender só considerada “menor” por quem a desconhece, torna-se vigorosa a denúncia de uma visão aristocrática subjacente à clivagem entre uma literatura dita

²⁰ Para Guerreiro, “literatura popular e literatura culta é antinomia igualmente falsa”, revelando a “ideia de que só o ensino instrui, noção clássica e escolar de cultura. *Esta é tudo o que se aprende do nascer ao morrer. O conjunto das tradições sociais e este conceito antropológico nos salva de errados juízos de valor*” (Guerreiro, 1987:15).

“artística” ou também “erudita” e uma outra, “popular”, habitualmente situada na periferia do canónico, isto é, do institucionalmente legitimado. Tal é, no entanto, a clivagem que, contestada ou aceite, surge sempre enunciada. É uma dicotomia muito difícil de ultrapassar, especialmente num estudo de práticas escolares, que subsumem esta distinção sem a discutir.

2. Entre literaturas: a circulação entre o popular e o erudito

São difíceis de determinar os fenómenos de apropriação entre a literatura popular e a literatura erudita.

Na interpretação das relações entre as duas tradições em que se inserem estas literaturas, encontram-se actualmente ultrapassadas, segundo Lurdes Santos, teorias unidireccionais que, *grosso modo*, reproduziam duas velhas concepções de cultura, em moda, sucessivamente, nos séculos XVII – XVIII , época durante a qual existiu a ideia de que a cultura descia da gente de qualidade para o vulgo, e nos séculos XVIII – XIX, momento em que se pensava ser do povo que brotava a criatividade (Santos, 1998:694).

Segundo o primeiro ponto de vista, a “grande” tradição propagava-se, pelas classes inferiores que a assimilavam passivamente, pressupondo-se, assim, um movimento descendente das elites para o vulgo.

Inversamente, era numa perspectiva ascendente que o segundo ponto de vista enfatizava a revitalização da grande tradição pela absorção da “seiva” popular.

Em ambas as interpretações, diz Santos, temos um movimento unidireccional que, segundo a autora, “não dá conta da dinâmica reciprocamente gerada nos confrontos entre uma e outra tradição” (Santos, 1998:694).

Mais recentemente, sublinha-se a circulação entre estas duas tradições, mesmo verificando-se assimetrias. Santos diz-nos que, apesar da considerável aproximação e intercâmbio, enquanto a cultura popular estava aberta a todos e era transmitida informalmente, em vernáculo, nos lugares públicos (tabernas,

mercados, praças, igrejas), a cultura “cultivada” era transmitida formalmente, em latim, em lugares específicos (escolas, universidades, bibliotecas).

Segunda a autora, se havia assimetria nessa circulação, verificava-se, no entanto, antes da centralização do poder político e do poder religioso na Europa moderna, um intercâmbio relativamente fácil entre ambas as tradições.

Essas trocas, “tiveram como intermediários culturais privilegiados, artesãos, actores, músicos e cantores, baixo clero e alguns serviçais, em particular as amas, cujo papel como transmissores da pequena tradição junto da nobreza, é bem conhecido” e a reduzida instrução de grande parte da nobreza e do clero teria sido um factor favorável a esse intercâmbio cultural (Santos, 1988:694).

Os sermões de frades, por exemplo, misturavam elementos eruditos e elementos populares e desenvolviam-se em lugares de acesso socialmente alargado, onde eram ouvidos por audiências heterogêneas.

Esta audiência popular da cultura das classes superiores deve ter sido constante, pois sem ela seria impossível, no entender da autora, compreender o princípio bakhtiniano do mundo às avessas “segundo o qual se estruturavam muitas das práticas culturais populares, indicando a existência de uma imitação subversiva (e não de decalque passivo), em que a paródia e o absurdo eram desforra e compensação dos dominados” (Santos, 1988:695).

Esta circulação entre as duas tradições sofreu, no entanto, grandes dificuldades “quando a Reforma, a Contra-Reforma e a centralização do Estado convergiram na criação de novos instrumentos para um exercício mais eficaz da autoridade”. Como refere,

“O processo de repressão das culturas populares, parte importante do gigantesco e terrível esforço de imposição de uma ordem uniformizante, desenvolveu-se de início na sua forma de violência total (aproximadamente 1500 a 1650) – caça às bruxas, Inquisição –, cedendo lugar, mais tarde, à violência simbólica (aproximadamente de 1650 a 1800) – império da razão e do bom gosto” (Santos, 1988:696).

Submetidas pela força as “minorias mais inquietantes”, vai-se acentuando uma clivagem entre as duas culturas que nem mesmo os esforços dos pré-românticos e dos românticos teria sido capaz de suplantar.

Compreende-se, assim, a acentuada ambivalência nas representações que, sobre a literatura/cultura popular, ao longo dos tempos, se foram elaborando, quando assumimos um enfoque histórico, quando pensamos como se deram, de diferentes formas, as relações entre uma e outra tradição e, até mesmo, como se constituiu um campo de estudos especializado, uma matéria disciplinar que focaliza a literatura popular.

Sabemos que, durante a Idade Média, a transmissão do que viria a ser chamado de conto popular após os Grimm, começou por ser predominantemente oral: “só a palavra oral, mais do que a escrita” – diz-nos Zumthor – “teria podido favorecer a migração de mitos, temas narrativos, formas linguísticas, estilos, através de áreas por vezes imensas” (Zumthor, 1987:78).

A escrita, que longo tempo hesitará no seu registo das línguas vernaculares medievais, é trabalho de “lenta manufactura e de escassa divulgação”, fruto do seu elevado custo e, principalmente, do analfabetismo preponderante no baixo clero e na nobreza em geral. Fica por isso confinada, segundo o autor, a alguns mosteiros e cortes reais e, só muito lentamente, verá o seu uso expandir-se, associado ao desenvolvimento de uma burguesia comercial.

Razão da divulgação desse uso está também, na opinião de Zumthor, no próprio modo de codificação das grafias medievais, fazendo delas uma base de oralização²¹, fenómeno de “mediação da voz” que dá testemunho da lenta dissociação entre um código oral e um código escrito²². (Zumthor, 1987:108-

²¹A leitura era, diz-nos Zumthor, “ruminação de uma sabedoria” já que os problemas levantados na decifração de cada palavra só encontravam solução na sua oralização.

O autor refere, aliás, a notação de alguns manuscritos medievais (a marcação do texto com um ponto onde se deseja uma suspensão do débito; com uma vírgula depois de uma exclamação, para assinalar a subida a voz, notações que transformam esses textos numa espécie de “partitura musical”. (Zumthor 1987:117)

²² Para autores como Macluhan (*La Galaxie de Gutenberg*) e Ong (*Orality and Literacy*), a cultura do manuscrito situa-se na continuidade do oral. Só com a difusão da imprensa, no século XV (iniciada em 1440 em Gutenberg e em Portugal só utilizada pela primeira vez, segundo Hermano Saraiva, em 1494, por judeus que, aliás, cedo veriam interrompidas as suas impressões com o encerramento das sinagogas em 1496), se deu, de modo progressivo, a ruptura entre oralidade e escrita.

Contudo, como Zumthor refere, no início do século XVI não estava ainda assegurado o primado da escrita: “ni le support imprimé du livre ne s’était encore vraiment imposé dans l’usage, ni le contenu des messages

109).

No longo período medieval e até ao século XVI, é a palavra oral²³, em língua vulgar, a matéria-prima de diferentes esferas de actividade: a *religiosa*, sobretudo pela mão dos *pregadores* que recuperam, nos seus sermões, narrativas providas das origens mais diversas, sobretudo das tradições orais (Zumthor, 1987:87); o *ensino*, formação do artesão, que se transmite pela prática sempre associada à voz do mestre²⁴; o *direito* consuetudinário e a *governança*²⁵.

E mesmo os cronistas, autores das primeiras “histórias nacionais” (como Fernão Lopes, em Portugal) recuperarão, em larga medida, informação da tradição oral, a par da consulta de fontes escritas.

Como Zumthor enfatiza, antes do século XV,

“«populaire» (...) ne désigne pas encore ce qui s’oppose à la «science», à la *lettrure*, mais réfère à ce qui relève d’un horizon commun à tous – sur lequel se détachent quelques constructions abstraites propres à une infime minorité d’*intellectuels*” (ibidem: 30).

Entre nós, parece datar, segundo Teófilo Braga²⁶, de um período anterior, a tradução castelhana da colectânea de contos de animais “*Kalila e Dima*”²⁷,

ne s’était entièrement affranchi d’un héritage culturel depuis des siècles voué aux transmissions vocales, ni enfin l’autorité ne s’était définitivement déplacée de la parole à l’écrit.” (Zumthor, 1987 :124)

²³ Zumthor distingue três tipos de oralidade: uma, primeira e imediata, não comporta qualquer contacto com a escrita. É a oralidade dita *primária*, que se encontra somente em sociedades desprovidas de todo o sistema de simbolização gráfica, ou em grupos sociais isolados e analfabetos como provavelmente foi o caso de largos sectores do mundo camponês medieval e de que teriam restado apenas alguns vestígios, por exemplo, na ilustração prazenteira ou alegórica do tema de muitos sermões do século XIII. No entanto, a quase totalidade da poesia medieval provém, segundo o autor, de dois outros tipos de oralidade, a oralidade *mista* e a oralidade *segunda* (ou secundária), cujo traço comum reside no facto de coexistir com a escrita: “a oralidade mista procede da existência de uma cultura “escrita” (no sentido de “possuir uma escrita”) enquanto a oralidade segunda, provém de uma cultura “letrada” (onde toda a expressão é marcada mais ou menos pela presença do escrito)”. Entre o século VI e o século XVI prevaleceu uma situação de oralidade mista ou segunda, segundo as épocas, as regiões, as classes sociais e mesmo os indivíduos. (Zumthor, 1987: 18-19)

²⁴ Mesmo o ensino clerical, não recorrendo ao uso de línguas vulgares, se socorre de técnicas pedagógicas assentes na oralidade tais como o canto, a recitação e as formas dialogadas da *disputatio*, diz-nos o autor.

²⁵ Segundo o mesmo autor, a palavra é, até ao século XV, em certos locais até ao século XVII, a manifestação mais convincente da autoridade. Disso é exemplo a proclamação da lei, pelo agente real, que então equivale à sua promulgação. Também no direito consuetudinário, as regras a que a comunidade se vinculava tinham existência oral. Uma legislação real escrita, inspirada no direito romano, só surgirá posteriormente, por volta do século XV, num período em que fortemente se consolida o poder da monarquia, coexistindo, então, os dois regimes jurídicos. (ibidem:97-99)

²⁶ Cf. “Literatura dos Contos Populares em Portugal” in *Contos Tradicionais do Povo Português*, Vol.II, p.21.

²⁷ Jean Marmier, citando as duas grandes tradições da fábula, a Ocidental e a Oriental, diz a propósito desta última: “celle de l’Orient, (...) a pour origine connue le *Panchatantra* sanscrit et pour maillons principaux Bidpai en Inde et le livre de *Kalile et Dimna* en Perse et dans les pays arabes.” (Marmier, 2001: 33). Também para Soriano, o *Panchatantra* (ou os “Cinco Livros” da sabedoria) exerceu “une profonde

assinalando a influência árabe, simultaneamente popular e erudita, na Península Ibérica; a esses contos, veremos Fernão Lopes, já no início do século XV, chamar “raposias” (Braga, 1995b: 21).

Da circulação dos contos na aristocracia temos igualmente testemunho em livros de Linhagens, sobretudo no Nobiliário de D. Pedro, Conde de Barcelos²⁸ (1289-1354), onde aparecem intercaladas histórias como *A dama Pé de Cabra* e o conto *Rei Lear*. E, diz-nos o mesmo autor, também na obra de carácter religioso, *Orto do Esposo*, aparecem inseridos contos que séculos depois viriam a ter versão publicada na recolha de Adolfo Coelho.

As fontes literárias dos contos alargam-se, ainda no século XIV, sob a influência francesa, sendo os lais e as fábulas, trazidos até nós por trovadores e menestrelis. Esse prazer de recontar “estórias”, ou de ouvir a sua leitura, reaparecerá confirmado no reinado de D. Duarte (1391-1438) pela sua condenação ao costume de ouvir contos, os quais constituiriam “um vício da aristocracia portuguesa”²⁹.

No *Leal Conselheiro* diz D. Duarte que “(...) no tempo de orar e ouvir ofícios divinos, nos conselhos proveitosos, falamentos ou desembargos levantamos estórias, recontando longos exemplos” (Guerreiro, 1978:53).

No Renascimento, diferenciam-se as temáticas, e as recolhas de novelas “para rir”, inspiradas em novelistas italianos, passam a ter uma circulação privilegiada³⁰. Neste período, a obra de Rabelais, *Pantagruel*, inspirada num livro de cordel vendido nas feiras, é por isso, um caso de excepção, pelo carácter popular de que se encontra impregnada (Simonsen, 1984; Bakhtin, 1987).

Sobre a literatura popular, no período do Renascimento e Contra-Reforma

influence sur toute la tradition “animalière” européenne (...). De acordo com o mesmo autor, trata-se de contos sem moralidade explícita, sempre perpassados de ironia, onde vemos as personagens obedecerem à lei do mais forte (Soriano, 2001a:295).

De acordo com Marmier (2001: 33) a tradição ocidental é representada pelas fábulas gregas atribuídas a Esopo e, segundo se julga, reunidas por Fedro, sendo, desde então, múltiplas vezes traduzidas ou recriadas.

²⁸ É, segundo Teófilo Braga onde se encontram os principais vestígios dos contos bretões, como o conto *A Dama de Pé de Cabra* e o conto *Rei Lear*, aí brevemente narrados.

²⁹ Referindo os livros que integravam a biblioteca de D. Duarte, Teófilo Braga comenta: “na corte de D. Duarte prevaleceu o gosto dos contos com intuito moral, chamados *estórias* ou *exemplos* (...). O rei D. Duarte condenava a leitura de contos, que ele aponta como um vício da aristocracia portuguesa do século XV.” (Braga, 1995b:23-24)

³⁰ Na época do Renascimento, em Itália, surgem duas recolhas de contos literários mas de inspiração popular: *Les Nuits facécieuses* de Straparole (1550, 1553) e o *Pentamerone* de Basile (1634-1636). Estas recolhas, segundo Simonsen, preciosas para os folcloristas, constituem a “versão mais antiga atestada de muitos contos populares” (Simonsen, 1984:24).

em Portugal, há que distinguir, no século XVI³¹, dois momentos. Foi no primeiro momento, com prevalecte influência da literatura/novelística italiana, que se assistiu a um “maior conhecimento” da tradição popular e dos contos, nos meios letrados, em Portugal.

Segundo afirma Teófilo Braga “nos costumes palacianos e universitários, o conto tomou uma grande importância, sobretudo desde que os pregadores os introduziram nos seus sermões a título de *Exemplos*” (Braga, 1995b:30). E não só os exemplos são apreciados pela aristocracia: as “patranhas”³², segundo o relato de André de Resende, referido em Braga, parecem alegrar o Infante D. Duarte: “*Ora, senhor, deixemos a febre e falemos em cousa de passatempo. Comecei-lhe então a dizer patranhas, com que o tornei alegre.*”

Em Gil Vicente menciona-se, igualmente, a frequência e o gosto com que, neste período, os contos populares eram usados como passatempo. Nos seus autos se diz: “E folgam de ouvir *Novelas*/ Que durem noites e dias” (ibidem:31).

Também “histórias de cavaleiros andantes” eram contadas, como nos é relatado em *Menina e Moça* de Bernardim Ribeiro³³, por “uma mulher da casa, já velha, que vira e ouvira muitas cousas” e tornava então menos longos “os serões das espaçosas noites de Inverno”.

Poderíamos acrescentar outros exemplos comprovativos da circulação de contos em diferentes camadas sociais. O alvará de 23 de Setembro de 1538,

³¹ O século XVI inicia-se com o reinado de D. Manuel (1495-1521) e integra os reinados de D. João III (1521 a 1557) e de D. Sebastião de 1557 a 1578, ano em que ocorre a sua morte na Batalha de Alcácer Quibir. O reinado pessoal deste último monarca é, no entanto, bem mais curto (de 1568 a 1578), sendo a regência assegurada, até à maioridade deste monarca, pela sua avó, a rainha viúva D. Catarina, de 1557 a 1562 e pelo seu tio-avô, o Cardeal D. Henrique, de 1562 a 1568.

Após a morte de D. Sebastião, o governo do país volta a ser regido, por um breve espaço de tempo, por D. Henrique, de 1578 a 1580, ano da sua morte.

É em 1580 que se inicia o domínio espanhol, apoiado pela nobreza e alto clero portugueses, prolongando-se a ocupação espanhola até meados do século XVII. À Restauração, em 1640, segue-se um período de acesa conflitualidade com Espanha, a Guerra da Independência, que só terminará em 1668.

Hermano Saraiva resume as transformações ocorridas ao longo dos séculos XV e XVI, a quatro etapas fundamentais: “expansão, europeização, elitização, Inquisição”. O movimento de expansão prossegue durante o século XVI, mas com características muito diferentes das que se verificaram a partir de meados do século XV: “O quinhentismo foi o tempo da caravela descobridora, o quinhentismo é o da nau da pimenta” (Saraiva, 1984:178).

³² Teófilo Braga esclarece que o termo “patranha” significava, na época, “conto imaginoso”. Aparece referido não só na passagem da obra de André de Resende *Vida do Infante D. Duarte*, acima citada, mas em versos de Sá de Miranda e de outros poetas da época. (ibidem: 30)

³³ “Quando eu era da vossa idade e estava em casa de meu pai, nos longos serões das espaçosas noites de Inverno, entre as outras mulheres da casa, delas fiando e outras devando, muitas vezes para enganarmos o trabalho, ordenávamos que alguma de nós contasse histórias, que não deixassem parecer o serão longo; e uma mulher da casa, já velha, que vira muitas e ouvira muitas cousas, por mais anciã, dizia sempre, que a ela pertencia aquele ofício. E então contava histórias de cavaleiros andantes.” (In Bernardim Ribeiro, *Menina e Moça*).

referido por Teófilo Braga, criticando o uso frequente destas narrativas pelos lentes da Universidade de Coimbra, em detrimento do ensino da “matéria da lição”, parece ser comprovativo da importância que elas assumem em camadas letradas:

“Eu el-rei, faço saber a vós reverendo bispo reitor dos estudos e Universidade de Coimbra e aos reitores que ao diante polos tempos forem, (...) e assim os ditos lentes nas lições que lêem se põem a contar Estórias fora da matéria da lição, em que gastam o tempo sem proveito, hei por bem que o lente que cada uma das ditas cousas fizer, por cada vez perca o ordenado da lição daquele dia...” (Braga, 1995b:30).

Estudiosos da literatura popular parecem estar de acordo em assinalar o século XVI como um tempo de acentuada confluência entre uma literatura “erudita” e a “literatura popular”, bem como de uma evidente circulação dos contos populares nos diferentes estratos sociais. É nesta época que o conto recebe forma “literária” segundo T. Braga – em todo o caso é objecto de compilação e reformulação por Trancoso.

No segundo momento deste século, porém,

“Nasceu então uma espécie de bilinguismo, que reflectia e agravava a separação entre duas camadas sociais: a dos portugueses cultos e eruditos e a de toda a outra gente. Os homens cultos tinham consciência dessa diferenciação e sentiam-se orgulhosos com ela. Um dos ingredientes da consciência humanista é o “odi profanum vulgus”, o desprezo do populacho, a noção de superioridade em relação a um tipo de cultura que se continuava a exprimir num vernáculo tradicional. A cultura tende, a partir de então, a assumir um papel de fronteira social (...) A sociedade cultivada vai-se assim distanciando do povo e a cultura torna-se privilégio de uma elite” (Saraiva, 1984:180-181).

Se, num primeiro momento do século XVI, há ainda uma circulação fluida entre o que hoje denominamos de cultura popular e de cultura erudita, o século seguinte viverá ainda uma profunda clivagem entre os dois segmentos, acentuando-se o elitismo, o poder do clero, a influência da Inquisição e a censura, ambiente em que a literatura somente consegue abordar temas não

polémicos, distanciando-se das “histórias para rir”, com suas inúmeras críticas à nobreza e ao clero.

Com a Expansão, dá-se a internacionalização do comércio e a europeização da cultura: partem no reinado de D. João III bolseiros que vão estudar em Paris, chamam-se humanistas para ensinar em Portugal, vem-nos de França e, sobretudo, de Itália novos géneros, imitação do classicismo. Mas é neste século, ainda, que a cultura servirá de fronteira entre classes sociais³⁴. Diz-nos Hermano Saraiva que se assiste à concentração da população na cidade, que aumenta o comércio³⁵, há importação desmedida de tudo o que se consome, que a nobreza se habitua a um luxo ostentoso³⁶ e que, paralelamente, o país nada produz, nada cria, abandonado às práticas comuns no século XIII: o trabalho da terra, o tecer do linho, etc.

A europeização, o latim, os temas que não comprometem: é o “sério” (Bakhtine, 1987) que toma conta de uma cultura que se acolhe na metade da Europa da Contra-Reforma.

Hermano Saraiva fala-nos dos autos de fé, da queima pública dos livros, dos Index, das buscas de livros em domicílios e livrarias, da vigilância sobre tudo o que se publica e que chega de fora em embarcações, da censura antes dos livros serem publicados³⁷.

É, portanto, no século XVI que parece verificar-se a separação entre popular e erudito, iniciando-se o processo em que, a nível social, a oralidade se torna “secundária” relativamente à escrita, perspectiva que os séculos seguintes irão perpetuar. Não significa isto, no entanto, um corte absoluto. Sabemos da apropriação (pelo menos do gosto) do erudito pelo popular através de indícios já

³⁴ Fernão Lobo Soropita que, no fim do século XVI, editou as *Rimas* de Camões, dá testemunho do “desprezo pelos contos populares [que] se foi tornando maior à medida que prevaleceu a erudição na literatura” (Braga, 1995b:31)

³⁵ Segundo este historiador, os rendimentos escoavam-se no pagamento das mercadorias compradas a prazo na feitoria, em Antuérpia, para troca de especiarias na Índia.

³⁶ Do alastramento deste luxo ostentoso é indício a elaboração de leis específicas, contra o luxo, então publicadas (Saraiva, 1984)

³⁷ Nos Índex do Santo Ofício, dos anos de 1564, 1581 e 1597 estão as recolhas italianas já referidas. Guerreiro diz-nos que, durante este século, “festas populares, cantos, danças, autos profanos que tradicionalmente se realizavam dentro e no adro das igrejas (...) foram terminantemente proibidos pelas constituições dos bispados” e que “o rigor subiu de ponto depois da instauração da Inquisição” (Guerreiro, 1978:56)

assinalados, e dizem-nos também que uma tradição erudita e escrita foi adoptada pelo povo.

À excepção dos contos de “feição popular”, reunidos no século XVI por Gonçalo Fernandes Trancoso, a recolha de narrativas orais, e o seu estudo, inicia-se, entre nós, somente com o movimento Romântico, na primeira metade do século XIX.

No entanto, apesar da ausência de registos das narrativas que entre o povo eram contadas³⁸, os múltiplos indícios que referimos parecem comprovar a sua circulação por entre as camadas letradas do clero que as “cristianiza”, ajustando-as a uma intenção moralizadora, e da aristocracia, sendo aí objecto de fruição e de recriação literária.

No século XVII, D. Francisco Manuel de Melo refere, diz-nos Teófilo Braga, as histórias da Carochinha, como sendo o “feitiço das crianças” E é a partir do século XVII, com os contos de Perrault, que a literatura popular começa a ser associada a um público infantil (Simonsen, 1984: 24-25).

Assim, já desde meados do século XVI, mas, sobretudo, durante o século seguinte e até ao advento do Romantismo, o povo³⁹ parece ter sido pensado como “massa ignorante”, incapaz de produzir uma arte verbal, apenas conservando/degradando as produções literárias que uma camada “cult” elaborava: “le peuple ne produit pas, il reproduit” (Jakobson, 1988)

E o que o povo reproduzia, parecia acreditar-se na época, não era mais do que um “amontoado inorgânico de ideias, de crenças e de visões do mundo elaboradas pelas classes dominantes” (Ginzburg, 1989:8).

Prevalecia, portanto, retomando Lurdes Santos, a ideia segundo a qual a”

³⁸ A inexistência de registos dessa literatura oral até ao século XIX aparece registada nos prefácios das recolhas desse século e interpretada, na actualidade, por Guerreiro, como sinal da marginalização a que sempre foi votada a classe popular. Na obra *Para a História da Literatura em Portugal*, o autor vai pontuando as sínteses das diferentes épocas com comentários como: “Da nossa prosa popular da Idade Média nenhum código nos ficou, o que era de esperar, dado que exercício de vilões não cabia no interesse de letrados.” (Guerreiro, 1978:52) e, referindo-se ao período que vai do Renascimento português a Garrett, acrescenta “Não é evidente que tanto se calasse a voz do povo (...) Ninguém cuidou, porém, de reunir e publicar literatura oral do século XVI ao primeiro quartel do século XIX.” (Guerreiro, 1978: 56-57).

³⁹ Segundo Santos Silva, a Revolução Francesa será um marco relevante na reconstituição do processo da história política da cultura popular: “Antes dela, a questão do conhecimento do “povo” – o conjunto de súbditos, as comunidades locais e profissionais – só adquiria pertinência no quadro do controlo estatal do território e seus recursos; depois, devem vector decisivo de dinâmicas sociais que são vividas como formação de uma Nação. Essa integração das massas no Estado (...), induzindo uma tenaz associação simbólica entre “povo” e “nação”, marcará os esforços de decifração do que (...) constituirá, então, progressivamente, uma cultura, uma identidade colectiva profunda ” (Silva, 1994:98-99).

cultura (entendida apenas como cultura “letrada”), descia, numa dinâmica exclusivamente “unidireccional”, da “gente de qualidade para o vulgo e que aí se propagava, num processo de assimilação passiva por essas classes inferiores” (Santos, 1988:694)

É essa visão aristocrática de cultura que, segundo Guerreiro, ainda hoje tinge uma certa concepção de “popular”, “deturpando, apoucando, corrompendo o que se lhe entrega” (Guerreiro, 1978:12)

Para Lurdes Santos, no século XVIII, com o Romantismo, “inventa-se um povo”, a camada profunda e autêntica de uma Nação e procura-se, na arte verbal de que é o depositário, a pureza primitiva e original, a marca de uma identidade. O Folclore passará, durante o século XIX, a ocupar-se do estudo dessa camada rural iletrada, ainda detentora das raízes seculares de uma arte que, no espaço urbano, a industrialização ameaçava.

E em diferentes momentos, de país para país, o Movimento Romântico iria projectar, num passado medievo idealizado, a não aceitação das regras e do racionalismo da *civilização das luzes* com que, diz-nos Lurdes Santos, se identificava uma sociedade de corte onde intelectuais e artistas românticos viam escassas possibilidades de acção (Santos, 1988).

À artificialidade de uma cultura da corte, contrapunham os românticos o culto da espontaneidade e do sentimento, que acreditavam encontrar numa cultura popular, anterior ao processo de centralização do poder.

A relação entre uma cultura erudita e uma cultura popular, aparece, então, predominantemente perspectivada em sentido inverso, “de baixo para cima”, assente na ideia de que brotava do povo a criatividade que revitalizaria a cultura letrada.

No entanto, quer nos liberais quer nos republicanos, se verificará a ambivalência quanto ao apreço por esse povo, ora matriz de uma identidade nacional, ora “suspeito de ser tão plebeu” (Silva, 1994)

As narrativas de transmissão oral desse povo, os testemunhos que guardámos até finais do século XIX, chegam-nos pelas recolhas (pela escrita) de letrados do século XIX.

E, deles, nos diz Guerreiro,

“A sua [de Garrett] admiração, como a de seus continuadores, Teófilo Braga, Adolfo Coelho, Leite de Vasconcellos, entre outros, positivistas de nome mas românticos de essência, sua admiração, dizia eu, pela poesia do povo, não foi incondicional. Espontaneidade, pureza de inspiração, força emocional, sim, mas a poesia perfeita exigia um saber que faltava ao povo, cuja poesia era rude, formalmente imperfeita, carecia de correcção, de aperfeiçoamento. Por outras palavras, havia em seu conceito, uma poesia popular e uma poesia artística, como se à primeira faltassem as regras, as técnicas de que a arte se acompanha” (Guerreiro, 1987:14).

É portanto como uma “categoria erudita” (Chartier, 2003:205) que o popular irá chegar à escola:

Para uns ela sobrevive preciosamente cristalizado, em remotos lugares “que ainda hoje permanecem como bolsas de subdesenvolvimento”

Para outros autores, a cultura popular não fica confinada a esta concepção restritiva de cultura pré-industrial, mas actualiza-se continuamente, de modo que o estudo das culturas/literaturas populares terá de acompanhar a sua dinâmica nas novas situações históricas. (Santos, 1988:699)

3 - O conto popular

Em fins do século XVIII, princípios do século XIX, como vimos, desponta, na Europa, o interesse pelas tradições populares e a sua valorização no âmbito do movimento romântico que então se inicia.

Dando a conhecer vestígios de uma antiga poesia popular, surgem, em Inglaterra, duas publicações quase contemporâneas: James Macpherson publica em 1760 uma tradução (que viria a descobrir-se falsa) de fragmentos de poesia épica atribuída a um antigo bardo, Ossian, que se julgava provir de manuscritos medievais, os *Fragments of Ancient Poetry Collected in the Highlands of Scotland and translated from the Gaelic or Erse Language*, e, em 1765, Thomas Percy publica a recolha de baladas populares extraídas de manuscritos do século XV, XVI e XVII, *Reliques of Ancient English Poetry*. Não só na Inglaterra,

mas por vários países da Europa se inicia, então, a procura de “Antiguidades” locais (a poesia, mas também o direito, os usos, as superstições) e com essas pesquisas fermenta-se simultaneamente a ideia, que viria a ser explicitada por Herder, segundo a qual “a poesia de uma nação faz parte integrante da sua história”. (Belmont, 2001:314).

Na Alemanha, Herder (1744-1803) repudia vivamente a influência francesa que então imperava nas camadas dirigentes, o racionalismo iluminista dessas elites, a artificialidade da sua arte, advogando a valorização da cultura peculiar de cada povo, cujas raízes deveriam ser encontradas no seu passado histórico. Segundo ele, cabia aos poetas saber escutar, nas formas genuínas, “naturais”, da criação popular, os vestígios primeiros, dessa cultura original.

Corporiza-se, assim, com Herder, a noção de “espírito do povo”⁴⁰ e, por essa busca da origem, da especificidade de uma tradição⁴¹, se procura também o fundamento de uma identidade nacional.

É também na Alemanha que os irmãos Jacob e Willem Grimm se dedicam à recolha dessa poesia “natural”, popular, bem como à recolha de contos (os Märchen⁴²) e de lendas⁴³, trabalhos que mereceram sucessivas edições ao

⁴⁰ Segundo Herder, “Les chants populaires, les fables, les légendes [...] sont le résultat des croyances d'un peuple, de sa sensibilité, de ses facultés, de ses efforts : on croit parce qu'on ne sait pas, on rêve parce qu'on ne voit pas, on s'agit à l'intérieur de son âme, entière, simple et pas encore développée[...] Tous les peuples non civilisés chantent et agissent ; **leurs chants sont les archives du peuple**, le Trésor de sa science et de sa religion, de sa théogonie et de la cosmogonie, des hauts faits de ses ancêtres et des événements de sa propre existence, le reflet de son cœur, l'image de sa vie domestique, dans la douleur et dans la joie, du berceau à la tombe.” (citado em Belmont, 2001: 314-315).

No ensaio escrito em 1778, Herder reflecte sobre a influência da poesia na moral dos povos antigos e modernos : a poesia, nos tempos iniciais, teria sido olhada como divina, constituindo-se como um tesouro moral, de clara implicação prática na vida dos povos. Sugere que a verdadeira poesia pertence a um modo particular de vida, que mais tarde seria descrito como uma “comunidade orgânica” e reabilita a imagem moral dos povos então considerados “selvagens”, sobre os quais escreve com nostalgia.

A implicação deste ensaio parece ter sido, segundo Burke, a ideia segundo a qual “only folksong retains the moral effectiveness of early poetry because it circulates orally, is recited to music, and perform practical functions, whereas the poetry of the educated is poetry for the eye, cut off from music, frivolous rather than functional”. (in Burke, 1978: 4)

Nas palavras de Goethe, “Herder taught us to think of poetry as the common property of all mankind, not as private possession of a few refined, cultured individuals”. (in Burke, 1978: 4)

⁴¹ Herder publica uma colectânea de cantares de vários povos, acrescida de uma reflexão sobre este assunto. (Oliveira, 1985:17). Diz-nos Leonor Machado de Sousa que Herder “defende entusiasticamente o valor da *literatura nacional*, considerando como tal a *criação espontânea do povo*”. A poesia é, nesse período, entendida como “a língua-mãe da raça humana”. Segundo a autora, “esta actividade de Herder insere-se no desenvolvimento de uma teoria que iria ser a base da moderna ciência histórica. Essa teoria é a concepção da raça humana como estando sujeita a um processo de evolução educativo tendente a atingir uma Humanidade ideal” (Sousa, M.L.M.,2000:9-10)

⁴² Märchen designam mais especificamente um tipo de contos: os chamados contos “maravilhosos”.

⁴³ Para além dos contos os Grimm publicam ainda as *Deutsche Sagen*, recolha de lendas editadas em 1816 (lendas geográficas) e em 1818 (lendas históricas). Em 1828, Jacob Grimm publica uma outra recolha,

longo do século XIX e que tiveram um enorme impacto nos estudos da tradição popular europeia.

Na obra dos Grimm estavam patentes, segundo Belmont, algumas das ideias-força partilhadas pelos intelectuais do seu tempo: “o carácter nacional de toda a produção tradicional, a poesia popular como poesia “natural”, o folclore⁴⁴ como *sobrevivência* de uma antiga mitologia (Belmont, 2001:318).

No período que se inicia com os Grimm e que decorrerá até princípios do século XX, a investigação sobre os contos, então fortemente articulada com as investigações linguísticas em curso, pautou-se por uma metodologia similar: uma abordagem comparativa e histórica que assumirá, já nos finais do século, uma vertente histórico-geográfica, à semelhança dos estudos de dialectologia (ou geografia linguística) também então emergentes.

Convirá recordar que, já no fim do século XVIII, os estudiosos europeus tinham “(re)descoberto” o sânscrito e, com o estudo dessa língua, veio a constatação do parentesco entre esta antiga língua hindu e algumas das famílias de línguas faladas na Europa.⁴⁵

Constitui-se, então, a Gramática Comparada que assentava no postulado de uma origem comum a todas as línguas. E é segundo esta perspectiva comparativa que Jacob Grimm, publicará, já no século XIX, as primeiras edições da sua “Gramática Alemã”, aí formulando a sua descoberta sobre as leis

desta vez dedicada às *Antiguidades* do direito consuetudinário alemão, *Deutsche Rechtsaltertümer*. (Belmont, 2001:318).

⁴⁴ O termo “folclore” (“sabedoria do povo”) aparece pela primeira vez em 1846, num jornal londrino, referindo materiais até então designados com as expressões *antiquitates vulgaris* ou *popular antiquities*; só em 1890, porém, virá a ser definido, no Anuário da Folk-Lore Society, como “a ciência da comparação e da identificação, nas idades modernas, de crenças, costumes e tradições arcaicas” (Belmont, 2001:318; Veiga de Oliveira, 1985:21).

Com a definição proposta, delimita-se o campo do folclore ao estudo da cultura antiga do mundo rural das nações ditas “históricas” ou “civilizadas”, de raízes indo-europeias, a chamada “mitologia comparada”. Exclui-se, assim, do âmbito do folclore, a consideração dos povos “primitivos”, cujo estudo cabia, em geral, à etnografia evolucionista de então. (Oliveira, 1985: 21-22) A “teoria das sobrevivências” estará, segundo Belmont, no centro do grande desenvolvimento dos trabalhos folclóricos do último quartel do século XIX. (Belmont, 2001: 312-318)

⁴⁵ Em 1786 William Jones desperta a atenção dos estudiosos para a estreita semelhança entre o sânscrito, o grego e o latim, semelhança que afirma não poder ser devida ao acaso. A tentativa de descoberta de uma origem comum de todas as línguas torna-se, então, o postulado da disciplina que virá a ser designada por Gramática Comparada. Schlegel considerará o sânscrito como a língua mãe de todas as línguas. Para Franz Bopp, considerado o fundador da disciplina, teria existido uma língua comum, ainda anterior, o indo-europeu, da qual teria derivado o sânscrito e as antigas línguas europeias. (Kristeva, 2003)

fonéticas⁴⁶, facto que veio comprovar o parentesco das línguas europeias que então eram investigadas. (Kristeva, 2003: 201).

Em simultâneo com o estudo das línguas, desenvolve-se o estudo das produções que as revelam: antigos documentos escritos bem como as tradições orais, conservadas pelo povo⁴⁷.

Em 1812-1814 os Grimm publicam a recolha de contos populares dos vários estados da Alemanha, intitulada *Kinder und Hausmärchen*. Pouco depois, surge o volume de comentários a essa colectânea, elaborado por Jacob Grimm, representando uma primeira investigação sistemática sobre o conto popular e fundando o seu estudo comparativo.

É colocando em correlação, por um lado, o recém-descoberto parentesco das línguas e, por outro, a semelhança verificada entre os contos europeus, entretanto recolhidos, que com os Grimm⁴⁸, se iniciará a chamada teoria indo-europeia ou mítica do conto.

Segundo esta teoria, o “maravilhoso”, patente nesses contos, que não se deixaria explicar apenas pelo poder da invenção artística. O significado dos personagens e das situações dramáticas por eles encenadas – diz-nos Teófilo Braga - deveria ser entendido como os últimos vestígios, já muitíssimo alterados, de primitivas concepções míticas arianas (Braga, 1998_b:32).

A origem do conto popular radicaria, assim, num antiquíssimo sistema religioso da primitiva raça ariana. Estas narrativas orais - mitos cosmológicos -

⁴⁶ É em 1822, na *Deutsche Grammatik*, que Jacob Grimm enuncia a descoberta das leis fonéticas a que no texto se faz referência. Entre elas, as regras de mutação consonântica vêm evidenciar as correspondências das consoantes germânicas *f, p, h*, às consoantes gregas *π, τ, K* e as latinas *p, t, k*, em início de palavra. (Kristeva, 2003:201). Diz Kristeva que a linguística *comparada* do princípio do século se torna *histórica* com os estudos de Bopp e, sobretudo, de Grimm, dado ser ele quem virá posteriormente a abandonar a tese do parentesco das línguas indo-europeias para se dedicar ao estudo diacrónico de *uma só língua*: “uma cronologia seguida minuciosamente, passo a passo, que faltava aos comparatistas e que fundamenta definitivamente a linguística em bases exactas” (Kristeva, 2003:208).

⁴⁷ Veiga de Oliveira refere que a Mitologia Comparada, disciplina que se desenvolve ao longo do século XIX, “surge enquanto extrapolação para a zona da mitologia, do corpo de princípios e procedimentos que integravam a gramática comparada”, uma extrapolação “tanto mais tentadora quanto a maioria dos textos disponíveis, nomeadamente no tocante às línguas indo-europeias históricas, eram textos com forte carga mitológica ou religiosa”. (Oliveira,1985:18). Tratava-se, nesses estudos, de “restaurar os significados ocultos nos mitos e contos indo-europeus” (Verdulla, 2003:12). É com a publicação, em 1822, do volume de comentários aos contos recolhidos que, com Jacob Grimm, se funda o estudo comparativo do conto (Belmont, 2001:317 e 323).

⁴⁸ Diz-nos Belmont que “Os irmãos Grimm que, recolhendo os contos alemães, pensavam aceder a uma “poesia” nacional germânica, apercebem-se que as narrativas alemãs pertencem, citando o especialista francês, Paul Delarue, “a uma família de contos que é o bem comum de todos os povos situados por um lado entre o Atlântico e a Índia ocidental e por outro entre os países nórdicos europeus e a África do Norte incluída e que se chama, para maior comodidade, o conto indo-europeu”. (Belmont, 2001:323-324)

seriam provenientes da Índia, onde povos pré-históricos teriam supostamente uma língua comum, o indo-europeu.

Com a dispersão desses povos indo-europeus, nas suas remotas migrações para a Europa, ter-nos-iam chegado não só a língua, mas também as crenças que através dela se exprimiam, explicando-se, assim, quer as semelhanças linguísticas e narrativas, quer as diferenças, resultantes desse êxodo e de uma evolução milenar (Simonsen, 1984; Traça, 1992, Velay-Vallantin, 1992; Belmont, 2001).

A teoria dos Grimm é, mais tarde, precisada e desenvolvida por Max Müller⁴⁹ Segundo este, os mitos cosmológicos teriam existido num período de “naturalismo religioso”, quando os deuses eram concebidos como fenómenos naturais (a lua, a aurora e, sobretudo, o sol). Com o decorrer do tempo, esquecido o seu sentido original, os mitos dessacralizaram-se, transformando-se em contos (Simonsen, 1984:44-45).

Em oposição a esta teoria, Theodor Benfey lança, em 1859, uma outra explicação sobre a origem e difusão dos contos: a teoria indianista, elaborada em paralelo com as pesquisas filológicas que o autor efectuou sobre a antiga colectânea indiana, o *Pantchatantra*, bem como sobre as sucessivas traduções (e alterações) desses contos, realizadas durante a Idade Média.

Para Benfey⁵⁰, a procedência dos contos radica em dois focos fundamentais: a Grécia e a Índia. As fábulas, ou contos de animais do *Pantchatantra*, seriam de origem ocidental, resultando, em parte, de transformações das fábulas de Esopo. Na sua maioria, no entanto, os contos folclóricos que compõem aquela colectânea são de origem hindu, como é o caso dos contos maravilhosos⁵¹ (os *märchen*), fonte das parábolas posteriormente

⁴⁹ Max Müller foi especialista de sânscrito em Oxford. Em 1856, apresentou a teoria indo-europeia da origem dos mitos: segundo este autor, os contos explicam-se-iam como mitos solares degradados (Verdulla, 2003:12). Os exageros de interpretação desta teoria serão posteriormente alvo de críticas, entre as quais se contam as de Adolfo Coelho na sua Prefação aos *Contos Populares Portugueses*, redigida em 1879 (Coelho, 1999: 41-75).

Em França, a teoria indo-europeia ou mítica foi adoptada por Hyacinthe Husson que a aplica sistematicamente aos *Contos* de Perrault (Velay-Vallantin, 1992:15-16).

⁵⁰ Esta teoria será retomada, em França, pelo folclorista Emmanuel Cosquin que a apresenta, nos *Etudes folkloriques* e no livro *Les contes indiens et l'Occident*, publicados em 1922. (Simonsen, 1984: 46)

⁵¹ Veja-se, a este propósito, a passagem de Benfey, citada em Verdulla: “*En cuanto se refiere a las fuentes y diseminación en el Panchatantra, queda claro que, en general, la mayoría de las fábulas de animales se originaron en occidente y son, en mayor o menos grado, transformaciones de las llamadas fábulas de Esopo [...] Por otra parte, los cuentos folclóricos, y en especial el Märchen, demuestran que fueran*

utilizadas no ensino dos monges budistas.

Estas narrativas teriam sido transmitidas, desde o século X da era cristã, sobretudo por via “literária”, como traduções difundidas na Europa medieval, a partir dos principais centros culturais do mundo árabe. (Simonsen, 1984; Velay-Vallantin, 1992; Belmont, 2001; Verdulla, 2003).

Segundo a teoria indianista, os contos não teriam chegado à Europa num remoto período pré-histórico, mas em época bem mais recente, a partir do século X d.C., com traduções de contos indianos transmitidos à Europa através do mundo muçulmano. (Belmont, 2001).

Uma outra teoria, dita etnográfica, é defendida por Andrew Lang, por volta de 1884, opondo-se às duas teorias anteriores. Segundo esta hipótese explicativa, os contos não procediam de um centro único, de onde teriam irradiado para a Europa. Eles teriam nascido simultaneamente em diversos lugares, no seio de culturas geograficamente distanciadas, mas apresentando, em comum, um mesmo nível de desenvolvimento: o estágio do animismo e do totemismo. Os seguidores desta hipótese explicativa⁵², influenciados pela então recente teoria da evolução, acreditavam que todos os povos passariam pelas mesmas etapas de desenvolvimento cultural, o que justificaria o aparecimento de contos análogos em povos distintos, seguindo uma evolução paralela (Verdulla, 2003:13). Assim, nas culturas europeias, os contos (os seus motivos) seriam reminiscências de crenças e de práticas arcaicas reais, já há muito desaparecidas, mas que podiam ainda ser observadas nos povos ditos “primitivos” que a antropologia estudava.

originarios de la India; y, lo que es aún más importante, es con estos cuentos que los hindúes (...) han pagado, por así decir, una y otra vez le deuda contraída por los cuentos de animales tomados prestados del Occidente. Mis investigaciones en el campo de las fabulas, el Märchen, y otros cuentos folclóricos se han regado desde la India hacia casi todo el continente.” (Verdulla, 2003:12)

⁵² Desta teoria, serão representantes conhecidos, no início do século XX, os estudiosos franceses P. Saintyves e Arnold van Gennep.

Saintyves estudou os contos recolhidos por Perrault agrupando-os em três classes segundo a sua origem: os que tinham a sua origem num ritual para celebrar as estações, como seria o caso de Capuchinho Vermelho ou de Bela Adormecida, os que tinham origem em cerimónias de iniciação como o Pequeno Polegar e os que se originavam de sermões medievais (Verdulla, 2003:14; Belmont, 2001:324).

Arnold van Gennep, em 1910, na obra *La Formation des Legendes* explica a existência de um grande número de contos de animais pela importância dos ritos totémicos para os primitivos. Em seu entender, a evolução narrativa efectuou-se a partir dos géneros mais utilitários - o mito ou a lenda -, ao mais gratuito, como o conto maravilhoso, passando pelos contos de animais e as fábulas, que ensinam uma lição (Velay-Vallantin, 1992:16; Verdulla, 2003:14).

Todas estas teorias, centradas na questão da origem e difusão dos contos foram, no tempo, objecto de acesas polémicas. Lentamente, porém, a busca de uma (sempre hipotética) explicação para o começo da sua existência, dá origem a estudos mais centrados nos múltiplos contos que, entretanto, por toda a Europa tinham sido recolhidos.

Mantendo a perspectiva diacrónica e a preocupação comparativa comum aos estudos anteriores, no método histórico-geográfico finlandês o problema das primeiras origens do conto é, contudo, evitado. Procura-se reunir todas as versões possíveis de um dado conto, na tentativa de reconstrução da sua forma original de onde derivariam todas as versões atestadas.

A esse arquétipo atribuem uma existência histórica, tentando determinar o seu processo de transmissão e o seu desenvolvimento evolutivo. Supõe-se, nesta nova abordagem, que os contos se transmitem sem transformações importantes, durante longas durações, enquanto permanecem na mesma área geográfica, modificando-se, no entanto, quando emigram para outras áreas, em resultado da sua adaptação a um novo contexto cultural.

Segundo um dos folcloristas desta escola, Kaarle Krohn, um estudo minucioso das variantes geográficas e históricas de cada conto deveria permitir remontar ao local de origem, de onde o conto se teria difundido “como os círculos na água”.

É dentro da escola finlandesa que surge Antti Aarne a quem se deve a publicação, em 1910, da primeira tentativa de catálogo sistemático do conto popular.

Em 1928, o folclorista americano Stith Thompson completa esse trabalho de Antti Aarne assim se constituindo o célebre catálogo “Aarne-Thompson”, onde se reúnem, de modo sistemático, contos populares de várias partes do mundo. Face à imensa variabilidade dos textos até então recolhidos e perante as semelhanças constatadas entre eles, propõem como critério de classificação as noções de «conto-tipo», de «motivo» e de «variante»⁵³. Reconhecem, nos

⁵³ O «conto-tipo» consiste numa organização particular de motivos que se encontra num certo número de contos. O «motivo», por sua vez, é definido como um elemento de uma história, podendo ser uma figura ou um episódio. Assim, a complexidade da história será tanto maior quanto maior for o número de motivos que a constitui. As «variantes» de um conto são versões apresentando alteração - por omissão, substituição ou acrescentamento - de motivos. (Sousa, 2000:13; Simonsen, 1984:41)

contos recolhidos em diferentes países, um total de 2340 tipos, repartidos em quatro grupos: contos de animais, contos maravilhosos, os contos jocosos e os contos de fórmula⁵⁴.

Será esta a tipologia pouco a pouco adoptada pela maior parte dos arquivos e catálogos nacionais.

A par das investigações histórico-comparativas sobre o conto, surgem, nas primeiras décadas do século XX, novas perspectivas na sua abordagem. O estruturalismo e a psicanálise serão duas das perspectivas com maior impacto na renovação do seu estudo.

Em 1928 é publicada a obra de Vladimir Propp, *A Morfologia do Conto*, obra cuja influência foi marcante, nos Estados Unidos e, depois, na Europa, sobretudo a partir dos anos 60⁵⁵.

Para Propp, apesar das inúmeras recolhas até ao momento realizadas, o estudo do conto confrontava-se com dificuldades dificilmente ultrapassáveis devido à abordagem metodológica utilizada. Em seu entender, quer as propostas de classificação quer as descrições dos contos já efectuadas, careciam de objectividade e consistência⁵⁶, necessitando ser revistas. O problema da origem dos contos, então central, não poderia ser resolvido sem que antes se levasse a cabo a sua descrição sistemática, o seu estudo “morfológico”⁵⁷. Assim, e sem negar a pertinência de uma investigação sobre a génese dos contos populares, pela primeira vez se privilegiava a sua análise formal, sincrónica.

⁵⁴ A caracterização desta tipologia será descrita, com maior detalhe, no capítulo III do nosso estudo.

⁵⁵ A influência de Propp, pertencente à escola formalista russa, fez-se sentir não apenas nos estudos do folclore. Conhecido nos Estados Unidos através das conferências de R. Jackson, a sua obra teve forte impacto sobre os estudos da literatura ameríndea (Alan Dundes, *The Morphology of North American Indian Folktales*, 1964). Na Europa o seu estudo teve repercussão em trabalhos de semântica estrutural de Greimas (1966), nos estudos do teatro de Étienne Souriau, na análise da narrativa, com Claude Brémont (Claude Brémont, *La logique du récit*, 1973) e com Philippe Hamon, e na análise dos mitos realizada por Claude Lévi-Strauss (Rodrigues, 2003:7-8).

⁵⁶ Propp refere a imprecisão de critérios temáticos subjacentes à distinção tradicional dos contos - contos maravilhosos, contos de animais e contos de costumes -, bem como às subdivisões propostas dentro de cada tipologia. Como menciona, nos contos maravilhosos é patente a presença de animais e, por sua vez, os contos ditos de animais de modo nenhum estão isentos de “maravilhoso”. Em seu entender, tão pouco a identificação do terceiro tipo de contos encontra sustentação em estudos suficientemente precisos. Reconhecendo a “importância prática” do índice elaborado por Aarne, chama a atenção para a “ausência de critério científico” na distinção entre assuntos (tipos) e variantes de cada assunto, levada a cabo pela escola finlandesa: há impossibilidade em determinar “onde acaba um assunto com as suas variantes e onde começa outro”, pois a frequente permutabilidade das suas partes constitutivas, impossibilitam uma distinção objectiva. (Propp, 2003:40-49)

⁵⁷ Diz Propp: “Falar da génese sem consagrar uma atenção particular ao problema da descrição, com se fez habitualmente, é absolutamente vão. Antes de elucidar a questão da *origem do conto*, é evidente que é preciso saber *o que é o conto*. (...) enquanto não existe um estudo morfológico correcto não poderá haver um bom estudo histórico.” (Propp, 2003:40; 55)

Na sua análise, Propp distanciava-se da preocupação com a acumulação exaustiva de dados, visível na elaboração dos já múltiplos “inventários”, e delimitava um corpus de 100 contos maravilhosos russos⁵⁸, recolhidos por Afanassiev. Recusava igualmente o atomismo que, segundo ele, caracterizava o estudo destas narrativas, procedendo à análise da sua *estrutura*, isto é, à identificação quer das unidades mínimas que compunham esses contos, quer das relações que, entre si e na globalidade do conto, essas unidades estabeleciam⁵⁹.

A essas unidades narrativas emergentes do corpus em análise, dá o nome de *funções*. Entendidas como “a acção de uma personagem, definida do ponto de vista da sua significação no desenrolar da intriga” (Propp, 2003:60), as funções são “as partes constitutivas fundamentais do conto”, os seus elementos constantes, permanentes. Como repetidamente sublinha, “no estudo do conto, a questão de saber *o que* fazem as personagens é a única que importa; *quem* faz qualquer coisa e *como* o faz são questões acessórias” (Propp, 2003:59).

No conto maravilhoso russo, Propp descobre um número limitado de trinta e uma funções⁶⁰ que, na sua perspectiva, se sucedem por uma ordem linear idêntica⁶¹, implicando-se mutuamente⁶². Se essa ordem de ocorrência, no decurso da intriga, se mantém inalterada, é no entanto variável o número de funções presentes num mesmo conto. Para Propp, serão considerados contos de um mesmo *tipo* todos aqueles que “alinhem as mesmas funções” (Propp,

⁵⁸ Propp serve-se da classificação realizada por Aarne e Thompson para uma definição preliminar dos contos maravilhosos: “por contos maravilhosos entende-se os que são classificados no índice de Aarne e Thompson sob os números 300 a 749” (Propp, 2003:57)

⁵⁹ Segundo este autor, “Será nosso trabalho comparar entre si os assuntos destes contos (...) o resultado destes trabalho será uma *morfologia*, isto é, uma *descrição dos contos segundo as suas partes constitutivas – as relações destas partes entre si e com o conjunto.*” (Propp, 2003:57-58)

⁶⁰ As funções das personagens, enumeradas pela ordem de ocorrência nos próprios contos, são as seguintes: 1- afastamento; 2- interdição; 3- transgressão; 4- interrogação; 5- informação; 6- engano; 7- cumplicidade; 8- malfeitoria (ou falta); 9- mediação; 10- início da acção contrária; 11- partida do herói; 12 – herói posto à prova pelo doador; 13- reacção do herói; 14- recepção do objecto mágico; 15- deslocação do herói; 16- combate entre herói e o seu agressor; 17- o herói marcado; 18- vitória sobre o agressor; 19- reparação da malfeitoria ou falta iniciais; 20- volta do herói; 21- sua perseguição; 22- o herói salva-se; 23- chegada do herói, incógnito; 24- pretensões do falso herói; 25- uma tarefa difícil é imposta ao herói; 26- cumprimento da tarefa; 27- reconhecimento do herói; 28- desmascaramento do falso herói ou do agressor; 29- transfiguração do herói; 30- punição do falso herói ou do agressor; 31- casamento. (Propp, 2003: 65-110)

⁶¹ Posteriormente, este aspecto da ordem linear acabará sendo abandonado nas análises estruturais. Brémond identifica diversas possibilidades combinatórias de ocorrência dessas funções.

⁶² Veja-se, por exemplo, a afirmação seguinte: “se lermos todas as funções sucessivamente, veremos com que necessidade lógica e estética *cada função decorre da precedente.*” (Propp, 2003:109)

2003: 61-62), pertencendo todos os contos maravilhosos, em seu entender, a um mesmo tipo no que diz respeito à sua estrutura.

Uma primeira definição de conto maravilhoso, baseada na sucessão temporal das acções, é assim enunciada:

“Podemos chamar conto maravilhoso, do ponto de vista morfológico, a qualquer desenrolar de acção que parte de uma mafeitoria ou de uma falta, e que passa por funções intermédias para ir acabar em casamento, ou em funções utilizadas como desfecho. A função-limite pode ser a recompensa, alcançar o objecto da demanda ou, de uma maneira geral, a reparação da mafeitoria, o socorro e a salvação durante a perseguição, etc. Chamamos a este desenrolar de acção uma *sequência* “ (Propp, 2003: 144).

Uma segunda proposta de definição do conto centra-se nas personagens, nas suas esferas de acção. As personagens, elementos variáveis, são definidas e avaliadas apenas do ponto de vista dos actos que realizam e do significado que eles têm para o herói e para o desenrolar da intriga⁶³. O conjunto de funções que cada personagem cumpre, constitui, assim, a sua *esfera de acção*⁶⁴.

No conto maravilhoso, foram identificadas pelo autor sete esferas: a esfera de acção do Agressor, a esfera de acção do Doador; a do Auxiliar; a esfera de acção da Princesa e do seu Pai; a esfera de acção do Mandatário; a esfera de acção do Herói e a esfera de acção do Falso Herói (Propp, 2003).

Na descrição da estrutura do conto, Propp identifica, para além das funções das personagens, partes constitutivas fundamentais, mais quatro categorias de elementos: os elementos de ligação, as motivações, as formas de entrada das personagens e os elementos ou acessórios atributivos (Propp, 2003).

Sem negar a utilidade do estudo dos temas e da comparação entre variantes de um mesmo tema, Propp propõe “um outro método, uma outra unidade de medida” (Propp, 2003: 202): a comparação dos contos do ponto de

⁶³ Diz Propp: “Encontramos pois, de novo, este problema: a vontade das personagens, as suas intenções não podem ser tomadas por signos consistentes quando se trata da definição destas personagens. Não é o que elas querem fazer que é importante, não são os sentimentos que as animam, mas os actos, enquanto actos, definidos e avaliados do ponto de vista do seu significado para o herói e para o desenrolar da intriga. A mesma coisa aparece no estudo das motivações (...)” (Propp, 2003:130)

⁶⁴ Uma esfera de acção pode corresponder exactamente a um personagem mas pode acontecer, como o autor refere, que uma única personagem ocupe várias esferas de acção ou a situação inversa, isto é, uma só esfera de acção seja realizada por várias personagens. (ibidem:129-130)

vista da sua composição ou estrutura. As características das personagens (os seus atributos, as suas motivações) são variáveis. É também variável a forma de entrada dessas personagens no conto. No entanto, durante a acção, essas personagens realizam sempre os mesmos actos: as funções, elementos constantes, constituem, no seu conjunto uma composição, “um sistema extremamente estável e difundido” (Propp, 2003:203).

O sistema não se limita às trinta e uma funções. Inseridas nas quatro categorias acima referidas, Propp inventariou um total de cento e cinquenta partes constitutivas do conto representando, no seu conjunto, o esquema onde se inserem todos os contos maravilhosos. Assim se distinguem estes contos de todos os outros tipos de conto: são as partes constitutivas, que podem mudar independentemente umas das outras, que melhor se prestam a uma comparação (neste sentido opõe-se à metodologia da escola finlandesa que se propõe estudar os contos *em bloco* e não segundo as suas partes). Essas partes constitutivas, segundo Propp, podem ser estudadas sem ter em conta o *tema* que estas constituem. A semelhança morfológica dos contos é interpretada como “consequência de uma certa ligação genética (...) teoria da origem por metamorfoses ou transformações que remontam a uma determinada causa” (ibidem, p. 201- 202).

Propp, diz-nos Mélétsinski “queria descobrir a especificidade do conto maravilhoso como género, para encontrar uma explicação para a sua uniformidade” (Mélétsinski, 2003:234). Enuncia, nas *Transformações do Conto Maravilhoso*, o princípio segundo o qual a forma fundamental do conto maravilhoso (a sua origem) está ligada a formas religiosas primitivas; as formas derivadas, secundárias, do conto, essas, radicam na realidade, isto é, na vida, na cultura da época⁶⁵ (Propp, 2003:205; 209-210). Acrescenta ainda que “dela se tira a matéria das diferentes substituições que se operam no antigo esquema” (idem: 212).

A proposta de análise de Propp, não teve, como já referimos, impacto imediato na época em que foi pela primeira vez publicada. Só a partir da década

⁶⁵ As transformações das formas constitutivas do conto que o autor explicita são: redução, amplificação, deformação, inversão, intensificação e enfraquecimento, substituição e assimilação interna, realista, confessional, por superstição, arcaica, literária, modificação (Propp, 2003:212-225).

de 60, este modelo de análise estrutural dos contos ultrapassou o âmbito dos estudos folclóricos, vindo a marcar os estudos realizados no âmbito geral da narrativa. Nele se inspiram os modelos de Brémont, de Greimas, de Todorov, de Barthes, entre outros.

Todos assentam, de modo mais ou menos explícito, no pressuposto segundo o qual existiria uma relação de homologia, hoje desmentida, entre a estrutura da frase e a estrutura do texto⁶⁶ (Barthes, 1977; Reis e Lopes, 2000), assim transpondo categorias respeitantes à estrutura sintáctica da frase para o plano textual. Duas dessas categorias são fundamentais, sujeito e predicado (designação/predicação), e tornam-se objecto de reflexão obrigatória em todos esses modelos que, embora sob perspectivas diferentes e reflectindo graus de abstracção igualmente diversos, se propõem dar conta do seu funcionamento no texto narrativo⁶⁷

Uma outra abordagem dos contos populares, bem como uma diferente explicação para a sua origem, ressurge, no início do século XX, no âmbito da teorização psicanalítica formulada por S. Freud⁶⁸.

⁶⁶ Lembremos que já Propp, refere como uma dos procedimentos iniciais de análise, a condensação das partes do conto a “pequenas frases”, encontrando, nos seus predicados, os únicos elementos de valor constante, isto é, as acções das personagens ou as suas *funções*, unidades narrativas mínimas. (Propp, 2003:57-58) Em momento posterior, apresentando a sua definição do conceito de tema, esclarece: “Todo o conteúdo de um conto pode ser enunciado em frases curtas semelhantes a estas: os pais partem para a floresta, proibem as crianças de sair, o dragão rapta uma jovem, etc. Todos os *predicados* reflectem a estrutura do conto, todos os sujeitos, os complementos e as outras partes do discurso definem o *tema*” (Propp, 2003:173)

Como lembram Reis e Lopes, “Embora do ponto de vista terminológico haja diferenças sensíveis entre os investigadores que têm vindo a esboçar modelos de gramática narrativa [de inspiração estruturalista] é verdade que todos eles consideram importante reter como unidades básicas da narrativa as proposições ou enunciados narrativos, compostos por um predicado assumido por um actante” (Reis e Lopes, 2000:190).

⁶⁷ Uma síntese das propostas de análise estrutural da narrativa apresentadas pelos autores citados, pode ser consultada em Verdulla, 2003.

A descrição desses diversos modelos não cabe no âmbito deste trabalho, uma vez neles não é dada uma incidência específica quanto à análise do conto popular.

⁶⁸ É no início do século XX que Freud publica três obras fundamentais para uma nova compreensão do comportamento humano: *A Interpretação dos Sonhos*, publicada em 1900, a *Psicopatologia da Vida Quotidiana*, publicada um ano depois, obra onde apresenta os primeiros postulados da teoria psicanalítica, e *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade*, publicada em 1905, contendo a exposição básica da sua teoria. Numerosas publicações posteriores deste autor constituem o aprofundamento de uma teoria psicanalítica cujo exame não cabe no âmbito deste trabalho, limitando-nos, aqui, apenas a assinalar alguns dos seus aspectos mais frequentemente expostos como contributo para uma interpretação dos contos populares. Para a nossa apresentação desta corrente, manuseamos a seguinte bibliografia: Freud, Sigmund, 2003 –Obras Completas, vol 1, Madrid, Biblioteca Nueva, Editorial El Ateneo; Kaplan, H. I. e Sadock, B.J., 1992 - Tratado de Psiquiatria, Barcelona, Ediciones Científicas y Técnicas, S.A. Masson / Salvat Medicina; “A psicanálise”in <http://www.cobra. Pages.nom.br/ecp – psicanálise.html> Página actualizada a 21/4/2003; Sequeira Telles, “Cem anos de “A interpretação dos sonhos”, sua vigência clínica e metodológica” *Psychiatry on-line Brazil* (4), Dezembro 1999; Simonsen, 1984; Belmont, 1999.

Entendidas como o produto de uma actividade psíquica, as narrativas orais (contos e mitos) encerrariam, à semelhança do sonho, um conteúdo latente, ocultado pela simplicidade e transparência que enganosamente manifestam. É esse sentido “oculto”, inconsciente, que a abordagem psicanalítica desses textos procurará elucidar, evidenciando, simultaneamente, o “trabalho do conto”, análogo ao “trabalho do sonho”⁶⁹ investigado por Freud.

Segundo este autor, o que, em vigília, conseguimos recordar do sonho (o seu conteúdo manifesto) provém do Id reprimido⁷⁰. Estímulos sensoriais nocturnos⁷¹ bem como elementos residuais da actividade desenvolvida durante o dia⁷² podem desempenhar um papel indirecto na determinação do conteúdo do sonho, fundindo-se com pulsões infantis inconscientes. São, no entanto, os desejos derivados das pulsões pré-edipianas e edipianas do desenvolvimento psíquico, os elementos que constituem a parte essencial do conteúdo latente do sonho. Por isso o sonho é explicado como a satisfação imaginária de um desejo da primeira infância, uma forma de gratificação de um impulso instintivo inconsciente, em forma de fantasia (Meissner, 1992: 352).

Para que possa manifestar-se, iludindo a censura, esse conteúdo inconsciente sofre distorções e disfarces: nisso consiste o “trabalho do sonho”⁷³ descoberto por Freud, isto é, a utilização de mecanismos diversos de elaboração

⁶⁹ É sobretudo nos capítulos 6 e 7 da obra *A interpretação dos sonhos* que encontramos a explicitação dos mecanismos do sonho, aqui mencionado.

⁷⁰ Postula-se, na teoria freudiana, uma estrutura tripartida da mente: o Id, regido pelo “princípio do prazer” é, nesta perspectiva, a reserva inconsciente dos desejos e impulsos de origem genética, voltados para a preservação e propagação da vida. O Ego é a consciência, pequena parte da vida psíquica. Obedece ao princípio da realidade, isto é, à necessidade de conduzir, no adulto normal, todo o comportamento humano, conciliando a pressão dos desejos do Id e a severidade repressiva do Superego. O Ego encontra-se, por isso, dividido entre o princípio do prazer e o princípio da realidade. O Superego, cujo desenvolvimento se inicia por volta dos 6/7 anos, faz a censura dos impulsos que a sociedade proíbe ao Id, impedindo o indivíduo de satisfazer plenamente os seus instintos e desejos. Inconsciente, tal como o Id, o Superego manifesta-se à consciência sob a forma de moral, como um conjunto de proibições e deveres. (cf. “A psicanálise” in <http://www.cobra.pages.nom.br/ecp-psicanalise.html> Página actualizada a 21 /4/2003).

⁷¹ Impressões sensoriais como a fome, a sede, a dor, ou a vontade de urinar.

⁷² O resto de pensamentos, ideias e sentimentos experimentados durante o dia.

⁷³ O processo básico da formação do sonho é o de determinar como o conteúdo latente do sonho pode achar um meio de representação no conteúdo manifesto. Freud pretendia aceder ao conteúdo latente, que dá ao sonho a sua significação plena, por via da exploração associativa. Descobre, deste modo, processos inconscientes de elaboração primária que iludem a censura do sonho: a dramatização ou concretização, a condensação (ou o seu inverso, o desdobramento), o deslocamento e a simbolização, a projecção. A um nível pré-consciente, actua, depois, o processo de elaboração secundária (Meissner, W. 1992. “Teorías de la personalidad y sicopatología: psicoanálisis clásico”, pp. 351-354 in Kaplan, H et Sadock, B. *Tratado de Psiquiatria*, tomo 1, 2ª ed., Barcelona, Ed. Masson – Salvat Medicina; Sequeira Telles, “Cem anos de “A interpretação dos sonhos”, sua vigência clínica e metodológica “Psychiatry on Line Brazil (4), Dezembro 1999)

que possibilitam que imagens mais neutras representem os componentes infantis reprimidos.

A teoria da função do sonho, de início implicada na compreensão de fenómenos neuróticos, converte-se posteriormente na base de uma análise mais ampla dos processos inconscientes, patentes nas experiências da vida quotidiana, nos processos da criação artística, bem como noutras actividades, de base cultural, da mente humana. (Meissner, 1992:352)

Nesta linha de análise, também os mitos e os contos terão sido engendrados por pulsões, constituindo-se como “les réliquats déformés de fantasmes de désirs de nations entières, les rêves séculaires de la jeune humanité”⁷⁴. Os mesmos processos do inconsciente, que Freud descobriu actuarem no sonho, actuariam no conteúdo latente do conto, assim iludindo os mecanismos de censura: a dramatização, a condensação, o deslocamento, a simbolização, a elaboração secundária.

Tal como no sonho, diz-nos Belmont, institui-se no conto um tempo e espaço “outros”, “uma outra cena”, na qual muitos dos elementos (a casa, o castelo, o jardim, a floresta...) nos parecem estranhamente familiares, mesmo estando animados de uma lógica de natureza diversa da que se exigiria em estado de vigília (Belmont, 1999:98-99). Esses elementos são, à semelhança dos elementos oníricos, essencialmente constituídos por imagens concretas que se organizam em cenas e *dramatizam uma ideia*. (Belmont, 1999:113) Essas imagens e situações mais intensas são, num e noutro caso, o resultado de um trabalho de *condensação*⁷⁵: diversos elementos do conteúdo latente resultam num só elemento do conteúdo manifesto do sonho ou do conto.

No caso do conto, serão essas imagens e situações mais intensas que, segundo a mesma autora, “mantendo-se estáveis de uma versão para outra, dão a cada conto-tipo a sua fisionomia própria”.⁷⁶ (Belmont, 1999:101) Os

⁷⁴ Freud, citado em Simonsen, 1984:59.

⁷⁵ A condensação é o mecanismo pelo qual vários desejos inconscientes, impulsos ou atitudes podem combinar-se e associar-se a uma imagem individual no conteúdo manifesto do sonho. No pesadelo da criança, o monstro pode não só representar o seu pai como alguns aspectos da sua mãe e mesmo de outros, ou os seus próprios impulsos hostis primitivos. Ao mecanismo oposto chama de irradiação ou difusão de um desejo ou impulso latente individual que se distribui em representações múltiplas do conteúdo manifesto o sonho. (Meissner, 1992: 354)

⁷⁶ “Les images et mises en scènes vigoureuses du récit, celles qui, stables d’une version à l’autre, donnent à chaque conte type sa physionomie propre, sa facture singulière, sont celles qui ont subi la plus grande

mecanismos de figuração e de condensação tendem, assim, a transformar os pensamentos do conto em imagens consideradas pelos especialistas da literatura oral como *motivos*, estudados apenas na sua configuração narrativa, sem atender ao processo que os criou.

Um outro processo de elaboração do sonho, bem como do conto, é o processo de *deslocamento*. Por ele, diz-nos Simonsen, “um detalhe acessório do conto narrado representa o essencial de um desejo latente” (Simonsen, 1984:65). Também Belmont nos explica que se os elementos mais nítidos do conto são, regra geral, os mais importantes no nível do seu significado inconsciente, é, no entanto, por vezes, “num pequeno elemento indistinto, que se esconde o “rebento” mais directo do pensamento essencial do conto” (Belmont, 1999:124).

Um outro processo de elaboração, entendido por alguns autores como uma forma de deslocamento⁷⁷, é a representação simbólica que consiste na substituição do objecto de desejo por um outro objecto, susceptível de preencher parcialmente a mesma função (Simonsen, 1984).

O símbolo, elemento concreto, surge com certa constância no conteúdo manifesto do conto como o substituto representativo de um elemento primário com o qual compartilha um traço comum; constitui, além disso, a representação mais condensada desse desejo ou ideia latentes⁷⁸ (Meissner, 1992)

Também o processo de projecção⁷⁹ poderá aparecer na sequência de uma narrativa, entre as personagens, mas também na sua própria enunciação, de modo que a alusão que o contador faz à personagem ou à acção de uma personagem pode ter outro significado mais profundo.

condensation. Gravées dans la mémoire, elles sont aussi porteuses de sens latents nombreux et intenses” (Belmont, 1999 :101)

⁷⁷ O mecanismo de deslocamento refere-se à transferência de quantidades de energia de um objecto original para um substituto ou representação simbólica do objecto. Enquanto o simbolismo se refere à substituição de um objecto por outro, o deslocamento facilita a distorção dos desejos inconscientes mediante a transferência de energia afectiva de um para outro objecto. Por este mecanismo, a figura da mãe pode, no sonho, aparecer substituída por uma pessoa desconhecida ou por alguém conhecido que tem, no entanto, para o sujeito, um menor significado emocional. (Meissner, 1992: 353)

⁷⁸ Os modos de pensamento simbólico são considerados por Freud e seus discípulos como os mais primitivos quer de um ponto de vista ontogenético quer filogenético. Para Freud, as representações simbólicas funcionam, sobretudo, em situações de grande regressão: no sonho mas também em “estados de inspiração” e no pensamento dos povos ditos “primitivos”. (Meissner, 1992:353).

⁷⁹ O processo de projecção permite que o sujeito que sonha perceba os seus próprios desejos como emanados, no sonho, de outra pessoa ou fonte independente. (Em Meissner, encontramos como exemplo, o homem com forte desejo de ser infiel à esposa que sonha que ela lhe está a ser infiel) (Meissner, 1992:354).

Um processo final, a *elaboração secundária*, próxima do pensamento de vigília, incide sobre os produtos já transformados pelos outros mecanismos, remodelando-os com a finalidade de apresentar o conto (ou o sonho) sob a forma de uma história relativamente compreensível: produz acrescentos que servem para preencher lacunas, combina figuras, imagens e cenários em sequências narrativas que dispõem de modo a fazer delas uma narração. A sua função é, portanto, “transformar o conteúdo latente em narração coerente, fazer dele uma história cuja finalidade é ser transmitida” (Belmont, 1999:118,124; Meissner, 1992:354).

Os contos são, no entanto, relativamente ao sonho, narrações muito mais elaboradas, permitindo uma identificação do auditor ao herói ou heroína de quem se conta o percurso. Os sonhos esquecem-se facilmente. Os contos, ao contrário, são construídos de modo a que a sua memorização seja facilitada pelo jogo do itinerário do herói e das imagens e situações que os estruturam. (Belmont, 1999:130-131)

Nos contos maravilhosos da tradição oral, os fantasmas⁸⁰ mais difundidos parecem ser os que remontam à primeira infância. Entre outros, Simonsen menciona os fantasmas pré-edipianos⁸¹ do nascimento, patente no motivo da concepção por “absorção” de determinados alimentos, o fantasma do retorno ao seio materno, que se julga estar na origem do motivo da criança permanecendo, em estágio de letargia, numa gruta ou caverna; o fantasma do “desmame”, na origem da imagem da má mãe ou madrasta que rejeita a criança e a priva de alimento, o qual surge representado no motivo da criança abandonada na floresta; a temática da destruição do corpo, ligada ao estágio sádico-oral da

⁸⁰ O termo fantasma significa, numa acepção psicanalítica, o “cenário imaginário onde o sujeito está presente e que representa, de modo mais ou menos deformado, a realização de um desejo” (Laplanche et Pontalis, *Vocabulaire de la psychanalyse*, citado em Simonsen, 1984:61)

⁸¹ Nos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, Freud estuda as fases do desenvolvimento psicosssexual. De modo esquemático, diríamos que, na fase oral, as necessidades, percepções e modos de expressão da criança se centram primordialmente na boca (nos primeiros 18 meses). A fase anal está ligada ao controlo voluntário de retenção/expulsão de fezes (do 1º ao 3º ano); neste período, os conflitos relativos ao controlo anal e a luta com os pais, pela retenção ou expulsão de fezes e internalização da limpeza, dão lugar a uma crescente ambivalência, junto com uma luta pela separação, individuação e independência. A fase fálica, caracteriza-se pela atenção, pelo interesse sexual, a estimulação e excitação da zona genital; durante esta fase, estabelece-se e consolida-se a relação e o conflito edipianos (dos 3 ao fim dos 5 anos). É uma fase de latência, fase de relativa quietude ou inactividade das pulsões sexuais, indo desde o período de resolução do complexo de Édipo até à puberdade (dos 5 aos 6 anos até aos 11-13 anos). Durante este período, com o estabelecimento do superego no final do período edipiano e a subsequente maturação das funções do Eu, torna-se possível um grau consideravelmente mais elevado de controlo sobre as pulsões (Meissner, 1992: 359-361).

primeira infância, presente no motivo do animal selvagem ou do monstro que devora os humanos⁸².

Do período edipiano⁸³ estão patentes, entre outros, o fantasma da sedução, manifesto em *Peau d'Âne*, por exemplo, ou o da rivalidade entre mãe e filha encenado no conto *A branca de Neve* (Simonsen, 1984:62-65; Belmont, 1999:)⁸⁴.

Em geral as análises psicanalíticas de contos têm privilegiado um mesmo tipo de contos, os contos maravilhosos⁸⁵, centrando-se na problemática edipiana e esquecendo as outras temáticas também presentes nos contos. A busca de símbolos, para decifrá-los, acaba por obscurecer outros aspectos de ordem histórica ou dos contextos sociais, em que os contos podem exercer funções específicas. Como afirma Simonsen “um objecto, frequentemente simbólico, pode aparecer num conto com o seu sentido próprio isto é, destituído de simbologia. Só o contexto (o texto narrativo no seu todo e o contexto etnológico) pode dar uma compreensão exacta dos símbolos” (Simonsen 1984: 65-66).

Não encontraremos, nos dados que constituem o nosso corpus, a referência precisa a nenhum destes modelos.

No entanto, este estudo tornou-se, em nosso entender, pertinente, porque a análise da apropriação escolar dos contos populares não se processa sem a referência, mesmo que difusa, ao saber teórico que vimos ter sido construído sobre esta temática.

⁸² Diz Simonsen que o espectro da fome, que frequentemente ameaçava as comunidades rurais, determinaria a recorrência do acto de comer/ser comido na literatura oral. O substrato fantasmático deste tema não deixa, no entanto, de ser por isso menos evidente, segundo a autora. (Simonsen, 1984:63)

⁸³ Freud, na *Interpretação dos sonhos*, apresenta os complexos de Édipo (o desejo incestuoso do filho pela mãe e a rivalidade com o pai) e de Electra (o seu equivalente feminino) como fundamentais na organização da vida psíquica. O complexo de Édipo surge, segundo o autor, entre os 3 e os 6 anos de idade, terminando geralmente quando a criança se identifica com o progenitor do mesmo sexo e reprime os seus instintos sexuais. A reacção contra este complexo é considerada por Freud como a mais importante conquista social da mente humana. Psicanalistas posteriores virão a tomar, face a esta proposta, um posicionamento crítico.

⁸⁴ Outros temas tratados nestas formas de representação simbólica costumam ser as partes do corpo, os membros da família, o nascimento e a morte.

⁸⁵ A análise de Bruno Bettelheim - *A Psicanálise dos Contos de Fadas* - é disso exemplo. (Bettelheim, 2004)

Capítulo II

Caminhos percorridos Opções metodológicas

Introdução

Hoje, perdidas as nossas inocências (...) eis-nos às voltas com a busca permanente de verdade que não preexiste à sua própria construção, já que resulta das mutáveis compreensões elaboradas e articuladas diferentemente nos tempos e nos espaços.

João Wanderley Geraldi

As nossas construções teóricas ou os nossos modelos de análise de factos, fenómenos e acontecimentos decorrem de sistematizações de um conjunto de conhecimentos prévios, mas também de hipóteses, formuladas pelo investigador, a partir de seu “posto observação”, o qual inclui os seus interesses nem sempre explícitos ou explicitáveis. Para evitar os riscos excessivos destas formulações, a sistematização é fundamental. É também fundamental para o avanço do conhecimento, porque serve sempre para novas sistematizações, padronizações e normas que orientam as pesquisas que se realizam.

Às formas destas sistematizações tem sido dado o nome de método: “os caminhos a serem percorridos para a produção de novos enunciados válidos no interior da disciplina” (Moysés, Geraldi e Collares, 2002¹).

A ciência moderna construiu-se dando grande relevância às suas metodologias e confiou nelas, porque, adoptando, ao longo da modernidade, o modelo das ciências naturais como padrão do fazer científico, sempre concebeu o conhecimento como a revelação de um objecto que existe independentemente dos sujeitos que sobre ele se debruçam.

No entanto, o desenvolvimento das próprias ciências ditas exactas tem-nos demonstrado que, se com base nos métodos somos capazes de proferir novos enunciados, novos objectos exigem, também, novas metodologias de abordagem.

A crença numa ciência neutra, atemporal e, por isso, preditiva está a

¹ O documento de que dispomos (fotocópia cedida por um dos autores) não apresenta paginação.

desaparecer, como tem sido apontado em discursos sobre epistemologia, de numerosos cientistas².

Este trabalho inscreve-se na área da Didáctica das Línguas, particularmente na Didáctica da Língua Materna. Neste sentido, inclui-se numa daquelas grandes áreas consideradas como irreduzíveis ao positivismo científico.

O ensino, didacticamente organizado, é resultante de uma complexa gama de relações interpessoais atravessadas por discursos distintos e provenientes de diferentes saberes e conhecimentos. Tanto o senso comum está nele presente, quanto os resultados da actividade científica, alguns deles seleccionados e transformados em conteúdos de ensino. Neste sentido, a Didáctica das Línguas não só é influenciada pelos discursos reguladores dos sistemas de ensino – definição política de finalidades e objectivos da educação, organização dos sistemas educativos, elaboração de programas e instruções curriculares, todos eles emanados de instâncias políticas –, mas também por uma outra cadeia de discursos, que relacionam a educação com a herança cultural disponível – saberes e conhecimentos, alicerces da formação dos sujeitos sociais –, denominada por Geraldí (1991) de “eixo epistemológico”. Essa ponte com a actividade científica, torna ainda mais complexa a área da Didáctica das Línguas, que tem necessárias inter-relações com os estudos culturais, linguísticos, literários, sociológicos e psicológicos.

São muitas as instâncias discursivas envolvidas quando se trata de pensar as formas de apropriação de qualquer conhecimento em ambiente escolar. Todas elas produzem textos, alguns iniciadores de cadeias de outros discursos, como é o caso dos programas oficiais que acabam por interferir tanto na elaboração dos manuais didácticos, quanto nas planificações escolares. Todos os textos são, por outro lado, atravessados por discursos de diferentes ordens, particularmente da ciência e da política.

Estes breves apontamentos, de base epistemológica, apontam para o necessário rigor no processo de construção de compreensões dos fenómenos humanos. Sinalizam o “terreno resvaladiço” sobre o qual caminhamos, que nos obriga, por isso, a considerar o maior número possível de textos para com eles

² Cf. sobre esta temática, Boaventura Sousa Santos (2002) e Edgar Morin, Ilya Prigogine et al., (1998:227-254).

criar o contexto da interpretação elaborada. Toda a discussão sobre pesquisas qualitativas o demonstram, como abaixo referiremos.

De momento, assumimos que a triangulação de dados provenientes de diferentes origens é uma forma de dar suporte aos pontos de vista defendidos. Por isso, nesta pesquisa, transitaremos por diferentes *corpora*, o principal deles constituído por um conjunto de aulas vídeogravadas e transcritas. Abordaremos, igualmente, os programas oficiais, os manuais didácticos e as planificações dos professores.

Este trabalho debruça-se sobre procedimentos de ensino, em interlocuções de sala de aula, tomando como tema dois contos seleccionados.

Embora não se trate de um estudo linguístico de certos procedimentos tomados como relevantes – a pergunta e a paráfrase –, socorremo-nos de estudos produzidos nesta área, não esquecendo, no entanto, de situar estas actividades linguísticas no contexto da sua produção. Isto implica tomar como relevante o tipo de interacção em que esses procedimentos acontecem, no interior da aula, e os diferentes objectivos a que atende a enunciação de perguntas e paráfrases.

Inscrito no âmbito da pesquisa qualitativa, neste trabalho assume-se claramente a impossibilidade da eliminação do investigador no próprio processo investigativo (Bogdan et Biklen, 1994; Miles et Huberman, 1994).

Nele não se concebe o conhecimento, neste caso escolar³, *“como um objecto que circula entre as pessoas, autonomamente, e que pode ser transmitido de um a outro, permanecendo inalterado, não importa em que mãos e mente repouse”* (Moysés, Geraldi e Collares, 2002).

1. A abordagem qualitativa: uma opção metodológica

Como em toda a investigação qualitativa, descrevem-se aqui situações individuais, irrepetíveis (no caso desta pesquisa, são momentos da prática

³ A análise dos processos de transformação de qualquer conhecimento em conhecimento escolar tem sido objecto de investigação no âmbito de estudos de sociologia e de didáctica, como mostram os trabalhos de Verret, M.(1975), Chevallard e Joshua (1991), Develay, M.(1993), Bernstein,B. (1996), bem como os estudos publicados, em 1998, sobre esta problemática, na Revista Pratiques, nº 97-98.

docente de oito professores em dez aulas ministradas). Por isso, o investigador está consciente de que as suas propostas de análise surgem não exclusivamente a partir dos dados, mas também das perspectivas que, enquanto investigador, possui.

Lembram Bogdan e Biklen que “as diferentes perspectivas teóricas dos investigadores modelam a forma como abordam, consideram e dão sentido aos dados” (Bogdan e Biklen, 1994:231) pois que, “são os valores sociais e as maneiras de dar sentido ao mundo que podem influenciar quanto aos processos, actividades, acontecimentos e perspectivas que estes consideram suficientemente importantes para codificar” (ibidem: 229). Por isso, nesta investigação, “os dados⁴ são simultaneamente as provas e as pistas” (ibidem: 149), desenrolando-se o trabalho de pesquisa numa dialéctica permanente entre indução e dedução (Erickson, 1986).

Das regularidades detectadas no estudo dos dados não se pretende obter generalização. A quantificação tem, neste trabalho, a função de tornar perceptíveis as repetições e regularidades que, no entanto, são vistas apenas como vestígios de um processo de apropriação.

A metodologia aqui usada consiste fundamentalmente na observação, descrição e interpretação de dados verbais, discursos “públicos”⁵ produzidos em sala de aula, bem como os que para as aulas se constroem. A nossa atenção centra-se, assim, nas práticas discursivas de *professores* (“discurso instrucional”) – epicentro desta análise⁶.

Para a compreensão do acontecimento discursivo de sala de aula, são antecipadamente abordadas as instâncias discursivas que mediatamente regulam estas actividades de sala de aula, i.e., os *programas* oficiais e as indicações aí

⁴A maioria dos estudos qualitativos envolve mais do que uma técnica de recolha de dados. Como afirmam: “O termo dado refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base de análise (registados/ transcritos pelo investigador ou por outros criados, ex: documentos oficiais). Os dados são simultaneamente as provas e as pistas (...) Coligidos cuidadosamente, servem como factos inegáveis que protegem a escrita, que possa ser feita, de uma especulação não fundamentada. (...) os dados incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspectos da vida que pretendemos explorar” Bogdan e Biklen (1994:114-149).

⁵ Para a distinção entre discurso “público ” e “discurso clandestino” consultar, entre outros, Perrenoud (1994:18); Andrade (1997:148).

⁶ O contexto de sala de aula é, segundo Develay, o 2º grau de transposição didáctica: o trabalho de didactização, por parte de cada professor, que “se inspira nos manuais existentes e nas práticas, conjunto de parâmetros heterogéneos” (Develay, 1993:15-61).

preconizadas para a abordagem da temática, e os *manuals*, “tradutores” desse discurso oficial e fonte mais próxima do trabalho pedagógico do professor que habitualmente a eles recorre para a selecção de textos, bem como na adopção/adaptação de actividades neles propostas.

2. Os sujeitos implicados nesta pesquisa

O contexto de acção dos sujeitos da pesquisa não é tido como simples espaço de reprodução social⁷, razão pela qual factos singulares serão trazidos à consideração, pois eles indicam, na sua singularidade, horizontes de possíveis acções dos sujeitos no contexto dos seus condicionamentos. Esta questão introduz, certamente, o problema da validade das pesquisas deste tipo. Cremos, no entanto, que:

“...a questão da validade e credibilidade da investigação qualitativa depende da apresentação de informação descritiva sólida e de explicações congruentes com esta descrição, de modo a que o leitor possa não só compreender o significado atribuído à situação estudada, mas também produzir significações alternativas”.
(Janesick, citado em Moreira, 1996:96)

Os dados de sala de aula foram captados em dois contextos distintos: num contexto de formação inicial, pela observação de aulas de estagiários da Universidade de Aveiro, e em aulas de professores já “experientes”, diplomados pela mesma Universidade.

A observação destes dois contextos não se fez numa perspectiva comparativa, pretendendo-se apenas obter uma maior abrangência destas práticas escolares. Num e noutro caso, trata-se de professores de Português leccionando a disciplina no 3º ciclo de escolaridade.

Assim, os sujeitos implicados nesta pesquisa são, na sua maioria, professores estagiários da Universidade de Aveiro que, entre os anos lectivos de 1999/2000 e 2002/2003 iniciavam a leccionação da disciplina de Português a

⁷ Assumindo, com Geraldi (1991), que “os sujeitos se constituem pela linguagem ao constituírem os seus próprios conhecimentos”, atribui-se, em consequência, importância fundamental à interlocução, para “o processo em que se tecem sujeitos e conhecimentos”. Partilhando os conceitos de “acção estratégica” e “acção táctica”, propostos por Certeau (1990), consideramos a possibilidade de geração, pelo actor social (sujeito), de intervenções casuísticas que “desmentem o contexto de acção, como simples espaço de reprodução social”.

nível do 3º ciclo do Ensino Básico. Apenas para clarificação das relações entre o pesquisador e os sujeitos da sua pesquisa, convirá aqui referir que, dos seis indivíduos que integram este grupo (Tabela 1, Grupo I), os professores referenciados com as letras A, B, C e D tinham por orientadora da prática pedagógica a autora deste estudo; os professores E e F desenvolviam o seu trabalho pedagógico sob orientação de outro supervisor da Universidade.

As práticas de um outro grupo de professores (Grupo II, professor G e H) são também, como já referimos, aqui consideradas. Trata-se de “professores experientes”⁸, designação que, no contexto desta investigação, refere os sujeitos com dez anos de docência da disciplina e pertencendo, há pelo menos cinco anos, ao Quadro de Nomeação Definitiva (PQND) da Escola⁹ onde exerciam as suas actividades. A este último factor, que julgamos ser potenciador da sua inserção na Escola, acresce o facto de terem sido, no ano lectivo anterior, professores da turma onde nos foi dado gravar as suas aulas, jogando-se, nessa continuidade, a possibilidade de um mais aprofundado conhecimento entre alunos e professor.

Professores		Ano Leccionado
Grupo I	A	7º Ano
	B	7º Ano
	C	7º Ano
	D	8º Ano
	E	7º Ano
	F	8º Ano
Grupo II	G	8º Ano
	H	8º Ano

Tabela 1 – Os professores: experiência profissional e níveis de ensino leccionados

Todos estes professores, com experiência profissional distinta, tiveram, na mesma instituição de formação¹⁰, um percurso curricular que não integrou, como conteúdo disciplinar de ensino¹¹, a reflexão sobre a literatura popular.

⁸ Os critérios encontrados para definir a variável “experiência” são variáveis e, como refere De Pro Bueno (1999:421) “possivelmente não contemplam a heterogeneidade de circunstâncias que permitem classificar a experiência profissional dos professores”. Seguindo, no entanto, as caracterizações elaboradas por autores como Shulman (1989) e De Pro Bueno (1999), privilegiamos o critério de anos de exercício da actividade para identificação deste grupo de professores.

⁹ “Quadro de escola”, é a designação actualmente em vigor.

¹⁰ Na Universidade de Aveiro, as Licenciaturas em Ensino do Português do 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário (*Variantes Português/Francês, Português/Inglês e Português/Latim e Grego*), com

3. Contextos observados: as escolas, as turmas¹²

3.1. As escolas

São aqui consideradas oito turmas de seis escolas diferentes: três escolas de Ensino Básico de 2º/ 3º Ciclos e três Escolas Secundárias com 3º Ciclo.

As escolas de Ensino Básico do 2º e 3º Ciclos, do distrito de Aveiro, situam-se nos Concelhos de Aveiro (EB 2+3 de Oliveirinha) e Águeda (EB 2+3 de Fermentelos e EB 2+3 de Aguada de Cima). Das escolas secundárias com 3º

duração de cinco anos, asseguraram, até às reestruturações ocorridas na sequência do **Processo de Bolonha**, a formação inicial de professores segundo um modelo dito “integrado”, isto é, em cujo desenho curricular se inscrevia quer a formação nas disciplinas a ensinar, quer a formação pedagógica, a qual englobava, por seu turno, uma componente de *Ciências da Educação* e uma componente de *Prática Pedagógica*.

O plano de estudos destas *Licenciaturas em Ensino*, comportava, predominantemente, disciplinas ditas da “especialidade”: *Linguística, Literatura e Cultura do Português e da Língua Estrangeira* em questão, sendo o peso da formação nestas disciplinas claramente superior ao da formação pedagógica. As disciplinas do âmbito da *Didáctica Específica* e das *Ciências da Educação* surgiam predominantemente no 4º ano destes cursos.

À Prática Pedagógica era consagrado o último ano destas Licenciaturas, ano durante o qual os estagiários frequentavam ainda uma disciplina anual – Seminário - escolhida pelos alunos de um leque de opções no âmbito da Linguística, da Literatura, da Cultura e das Ciências da Educação (Universidade de Aveiro *Guia 2002-2003*:139-141).

¹¹ Como sabemos, cada instituição do ensino superior é responsável por elaborar e aprovar os planos curriculares de cada curso que ministra, facto que está na origem da diversidade de planos de formação para o mesmo tipo de cursos, em Portugal. No entanto, quando se trata de cursos de formação de professores, é necessário que o Ministério da Educação os reconheça como qualificando para a docência. Deste modo, como Campos sublinha, “o Ministério da educação é, em última análise, o responsável dos planos de estudos dos cursos que, no seu entender, qualificam para a docência.” (Campos 1995:12).

Na Universidade de Aveiro, os programas de Literatura Portuguesa consultados eram comuns a todas as licenciaturas em Ensino do Português (Variantes Português/Francês, Português/Inglês e Português/ Latim e Grego e dizem respeito ao ano lectivo de 2002-2003.

Uma leitura desses programas permitiu-nos verificar que, após a disciplina de Introdução aos Estudos Literários, de natureza propedêutica, centrada quer nas problemáticas do texto literário quer na caracterização dos principais períodos literários em Portugal (do Classicismo ao Modernismo), as disciplinas de Literatura Portuguesa posteriores reiniciam, do século XX ao século XVI, a abordagem desses mesmos períodos, centrando-se no estudo de alguns dos seus autores e obras mais representativos. Assim, a selecção de conteúdos programáticos da disciplina de Literatura Portuguesa I, centrada no 1º e 2º Modernismo, dá relevo ao estudo de Fernando Pessoa, José Régio e Miguel Torga e à caracterização das revistas *Orpheu* e *Presença*; o programa da disciplina de Literatura Portuguesa II centra-se nos textos (e seus contextos) “mais representativos da literatura realista e naturalista portuguesas”, dando destaque à “evolução literária de Eça de Queirós” e à “orientação da análise e interpretação” de uma das suas obras, *O Crime do Padre Amaro*, e, finalmente, com a disciplina de Literatura Portuguesa III, é feito o estudo do Período Renascentista, com enfoque particular na abordagem do drama vicentino e da obra épica e lírica de Luís de Camões.

O estudo de questões do âmbito da Teoria Literária, da História Literária e da Hermenêutica, finalizam, no 4º ano da Licenciatura, a abordagem deste domínio disciplinar. Nos conteúdos programáticos brevemente sumariados não se encontra referência explícita a essa outra literatura – a literatura dita tradicional/ popular.

De igual modo, e segundo informação dada pelos sujeitos intervenientes neste estudo, a literatura popular também não integrou o currículo académico dos professores profissionalizados ou dos professores estagiários de anos anteriores a 2003.

¹² O Anexo 1 apresenta o quadro -síntese do conjunto de dados aqui descritos e analisados em capítulos posteriores.

Ciclo, todas elas situadas em sede de Concelho, duas pertencem igualmente ao distrito de Aveiro (Concelhos de Albergaria e Ílhavo) e apenas uma se situa no distrito de Viseu (Concelho de Sátão). Todas se integram em pequenos centros populacionais¹³ tendo por recursos económicos mais importantes a actividade agrícola, a indústria e, sobretudo em sede de Concelho, o sector dos serviços.

3.2. As turmas

Nestas escolas, quatro dos professores acima mencionados leccionavam a disciplina de Português - nível 7 e, os restantes, o 8º ano de escolaridade. As aulas registadas dizem assim respeito a estes níveis, distribuindo-se conforme abaixo se esquematiza:

Professores		Ano Leccionado	Escola
Grupo I	A	7º Ano	1. E .S. c/ 3º Ciclo de Sátão
	B	7º Ano	1. E.S.c/ 3º Ciclo de Sátão
	C	7º Ano	2. E. S. c/ 3º Ciclo de Albergaria - a - Velha
	D	8º Ano	3. EB 2+3 de Aguada de Cima
	E	7º Ano	4. EB 2+3 de Fermentelos
	F	8º Ano	4. EB 2+3 de Fermentelos
Grupo II	G	8º Ano	5. E. S. c/ 3º Ciclo de Ílhavo
	H	8º Ano	6. EB 2+3 de Oliveirinha

Tabela 2 – Os professores e as escolas

As turmas foram caracterizadas¹⁴ pelos seus professores, atendendo ao número de alunos que as integrava, ao seu nível etário e proveniência social, bem como quanto a aspectos do seu aproveitamento e comportamento considerados mais relevantes. São turmas constituídas por um mínimo de 22 e um máximo de 30 alunos, cujas idades oscilam, no 7º e 8º ano de escolaridade, respectivamente, entre 11 e 16 anos e os 12 e os 17 anos.

¹³ Com excepção das Escolas Secundárias situadas em Albergaria e Ílhavo, localizadas em centros de maior densidade populacional, as restantes Escolas localizam-se em freguesias cuja população é inferior aos 5 mil habitantes.

¹⁴ A caracterização das turmas foi feita no início do ano lectivo, apenas no caso dos estagiários A, B, C e D. No caso dos restantes professores, essa caracterização foi-nos facultada em momento posterior. Tal facto explica, não só a idade de muitos dos alunos de 7º ano, indicada no início do ano escolar (11 anos), como também um grau diferente de conhecimento das turmas por parte dos professores.

A nível etário, no 7º ano, é nas turmas dos professores A e B, ambas pertencentes à mesma Escola, em Sátão, que se regista maior diversidade, integrando alunos de 11 a 16 anos. No entanto, nestas como nas restantes turmas de 7º ano, a média de idades predominante situa-se nos 12 anos, correspondendo à faixa etária previsível para alunos com um percurso escolar regular, isto é, com aproveitamento, neste nível de escolaridade.

Relativamente aos alunos do 8º ano, as suas idades oscilam, como se referiu, entre os 12 e os 17 anos, registando-se os níveis etários mais elevados na turma do professor D (EB 2+3 de Aguada de Cima) e do professor F (EB 2+3 de Fermentelos). Nas outras duas turmas os alunos situam-se na faixa dos 12-14 anos, traduzindo um percurso escolar dito “normal”. À excepção da turma do professor F, não são referenciados casos relevantes a nível de problemas de “comportamento”.

Quanto ao “aproveitamento” escolar, muito embora seja sublinhado o carácter heterogéneo de várias destas turmas, evidenciam-se casos em que são detectadas “dificuldades” e alguma “falta de interesse” ou de “concentração” (sobretudo pelos professores D, E, G), a par de turmas caracterizadas como “participativas” e “empenhadas” (turmas dos professores B, C, H).

A turma do professor F, já acima mencionada pelos problemas de indisciplina apontados pelo docente, parece diferenciar-se pela desmotivação e pelo seu reduzido aproveitamento. São alunos cujos pais possuem, na maior parte dos casos, o equivalente ao 1º e 2º ciclos de escolaridade e que, segundo a apreciação feita, não acompanham, regra geral, a vida escolar dos seus filhos¹⁵.

No seu todo, a proveniência social dos alunos das turmas aqui consideradas é variável. No entanto, parecem emergir das caracterizações realizadas pelos professores, duas “configurações” predominantes: turmas cujos alunos são oriundos de estratos sociais mais desfavorecidos (pais com baixo nível de escolaridade, na sua maioria trabalhando como operários em fábricas ou na construção civil e desenvolvendo, por vezes paralelamente, actividades

¹⁵ Esta é, aliás, uma das dificuldades partilhadas por outros professores da escola: “são dificuldades sentidas nesta escola, entre outras, a dificuldade em criar verdadeiro interesse pelas tarefas escolares (curriculares ou extra-curriculares), a dificuldade de os encarregados de educação acompanharem a vida escolar dos alunos e a grande mobilidade do pessoal docente...” (Cf. Anexo 2: “As Turmas, as Escolas e o que delas dizem os Professores...”)

agrícolas), pertencentes a escolas EB 2+3 implantadas, como referimos, em pequenas localidades com alguma indústria, mas ainda acentuadamente “rurais”¹⁶, e turmas onde aparece evidente uma maior diversidade dos alunos, em termos sociais.

Aí, a par das situações atrás descritas, encontramos com maior frequência alunos pertencentes a agregados familiares de um estrato social mais elevado, regra geral com um nível de escolaridade equivalente ou superior ao 11º/12º anos, empregados na Administração Pública ou exercendo profissões liberais. Esta heterogeneidade parece acentuar-se sobretudo no caso das turmas das Escolas Secundárias de Sátão e Ílhavo (para o que provavelmente deve contribuir, entre outros factores, a sua implantação em sede de Concelho).

3.3. Para a compreensão dos discursos produzidos: programas e manuais

É no cruzamento de diferentes discursos que se tentará captar os modos de apropriação escolar da literatura dita “tradicional”, aqui considerada sob o ângulo de um dos seus “géneros” mais representativos: o conto popular.

Os dados sob análise neste estudo são, assim, todos os discursos orais ou escritos produzidos pelos professores já mencionados, quer em contexto de aula, quer, previamente, na sua planificação.

São igualmente considerados discursos que, produzidos noutras instâncias, regulam as práticas destes docentes, ou seja, os textos que nos programas e nos manuais se encontram em estreita relação com a temática objecto de leccionação.

3.3.1. Os programas

Na análise dos programas interessou verificar como a temática dos contos populares aí se configura ao longo da escolaridade obrigatória.

¹⁶ É também o caso dos alunos da Escola Secundária de Albergaria cuja professora (C) nos diz o seguinte: “Na sua maioria, os alunos moram em Albergaria - a - Velha, residindo alguns nos arredores, a uma distância que não ultrapassa os 10Km. (...) São alunos oriundos de aldeias vizinhas, de meio rural. Muitos pretendem frequentar apenas o 9º ano e depois partir em busca do primeiro emprego”. (Cf. Anexo 2: “As Turmas, as Escolas e o que delas dizem os Professores...”)

O estudo dos programas fez-se, portanto, com base na análise de conteúdo e tendo por objectivo, não uma reflexão sobre os próprios programas, em si mesmo considerados, mas sobre as formas e localizações neles dada ao conto popular.

3.3.2. Os Manuais

Procedeu-se igualmente à recolha de informação em manuais de Língua Portuguesa. Para a constituição do corpus a analisar, tomamos como referência os manuais adoptados nas escolas de 1º e 3º ciclos onde, no ano lectivo de 2002-2003, decorria o estágio de alunos da Licenciatura em Ensino da Universidade de Aveiro¹⁷.

Essa informação foi obtida através de um questionário proposto aos professores responsáveis pela supervisão da prática pedagógica, no ano lectivos de 2002/2003, e sistematizada em tabelas¹⁸.

Dado não haver, na Universidade de Aveiro, uma licenciatura em ensino destinada a professores de Português do 2º ciclo, a selecção dos manuais para os 5º e 6º anos foi feita tendo o cuidado de incluir, sempre que existissem, os manuais adoptados nas escolas com estágio de Português do 3º ciclo, sendo os restantes manuais aleatoriamente seleccionados dentro de edições de/ou posteriores a 1999¹⁹.

Foram assim seleccionados dez manuais de cada um dos níveis de escolaridade básica (1º ao 9º ano), que constam das tabelas inseridas em anexo²⁰.

Da constituição desses inventários constam todos os manuais adoptados, para cada ano, nas escolas onde decorriam os estágios integrados.

¹⁷ Os Anexos 3 e 4 apresentam, respectivamente, a rede de escolas onde decorriam estágios integrados em Licenciaturas em Ensino da Universidade de Aveiro (Licenciaturas em Ensino do 1º ciclo e Ensino do 3º Ciclo / E. Secundário – Disciplina de Língua Portuguesa)

¹⁸ Os Anexos 5 e 6 apresentam-nos os questionários passados aos professores responsáveis, nesse ano, pela supervisão da prática pedagógica e os Anexos 7 e 8 apresentam os resultados deste questionário

¹⁹ Nos casos considerados, os manuais destinados ao 1º ciclo não encontram continuidade (de título/ autores) em ciclos posteriores. Julgamos, aliás, tratar-se de uma situação de âmbito geral.

²⁰ O anexo 9 é constituído por nove quadros com o registo de títulos, autores, editoras e ano de edição dos manuais considerados neste estudo.

Procurou-se também que os manuais consultados fossem preferencialmente edições destinadas ao professor e publicadas em 1999 ou em data posterior.

Algumas das edições consultadas são, no entanto, anteriores a essa data: trata-se, nesses casos, das últimas edições existentes de manuais adoptados nessas escolas e que, por informação obtida junto das editoras, não voltariam a ser publicados.

Numa primeira leitura, foi elaborado o inventário geral dos textos de literatura popular, nos seus diferentes géneros, presentes nos manuais seleccionados, registando-se a sua fonte, sempre que referida²¹.

Essa primeira leitura confirma-nos a primazia dada ao género narrativo em prosa (e muito particularmente ao conto) durante a escolaridade básica e em particular durante o 3º ciclo, nível de estudos aqui mais especificamente considerado²²

Pôde ainda verificar-se que as fontes de contos populares, privilegiadas pelos autores destes manuais, são recolhas realizadas nos finais do século XIX, princípios do século XX (Teófilo Braga, Adolfo Coelho, entre outros).

Centrando-nos no 3º ciclo – nível de escolaridade que corresponde às aulas observadas -, verificámos a estrutura dos manuais, procurando compreender o estatuto que, dentro das unidades referentes à literatura popular, os contos assumem.²³ Nessas unidades em que os manuais se estruturam, a par das recolhas já referidas, encontrámos também recriações eruditas, de inspiração popular, frequentemente destinadas a um público infantil²⁴.

É, no entanto, centrando-nos no conto popular, que a nossa análise prossegue, verificando quais os contos mais citados, ao longo da escolaridade básica e qual a evolução das temáticas apresentadas²⁵.

Relativamente aos contos ditos “jocosos”, predominantes nos manuais de 3º ciclo, procedemos à análise das actividades e ao levantamento dos textos informativos aí propostos²⁶.

²¹ Anexos 10, 11 e 12 – “Quadro Descritivo Geral”, manuais do 1º, 2º e 3º ciclos.

²² Os Anexos 13, 14 e 15 apresentam a sistematização referente à presença dos géneros da Literatura Popular de Tradição Oral nos manuais de 1º, 2º e 3º ciclos, respectivamente.

²³ Cf. Anexo 16: O lugar da Literatura Popular nos manuais do 3º ciclo.

²⁴ Cf. Anexos 17, 18 e 19.

²⁵ Cf. Respectivamente Anexos 20 e 21.

3.4. Os discursos produzidos para/em contexto de sala de aula

3.4.1. As planificações de aula

Consideram-se neste trabalho todas as planificações produzidas pelos professores acima indicados, ou com a sua colaboração, referentes à temática em estudo: são, pois, objecto de análise, quer as planificações anuais realizadas pelos grupos disciplinares²⁷ de cada escola, no início do ano lectivo, quer as planificações mais especificamente incidentes na temática da Literatura popular: as planificações de aula.

No estudo das planificações anuais, a principal dimensão de análise é a relevância da temática sobre a literatura (o conto) popular na globalidade dos conteúdos previstos, sendo aspectos verificados na leitura destas planificações e considerados relevantes para o nosso estudo, a ausência e/ou presença de inventariação de objectivos, conteúdos, estratégias e formas de avaliação, previstos para a leccionação desta temática disciplinar, bem como o grau de explicitação dos mesmos.

Para a compreensão dos discursos produzidos em contexto de sala de aula contribuem, também, não só as planificações previamente realizadas pelo professor, como outros materiais, por ele elaborados ou adoptados (fichas de trabalho, fichas de avaliação, etc.), produzidos no âmbito da sua leccionação.

Foram por isso consideradas as informações recolhidas nesses materiais complementares, sempre que tal se revelou esclarecedor.

3.4.2. As aulas observadas

Todas as aulas leccionadas por estes professores, sobre a temática da Literatura popular, foram gravadas em vídeo e transcritas²⁸. Em alguns casos,

²⁶ Cf. Anexos 22 a 24.

²⁷ Nos casos em análise não se verificou a realização de planificações trimestrais/ por período lectivo.

²⁸ A transcrição (ortográfica) regista todo o discurso verbal “público” de sala de aula, seguindo o curso das intervenções; exceptuando os enunciados interrogativos e exclamativos, marcados com os sinais de pontuação utilizados na escrita, registam-se, com sinais de transcrição específicos, alguns outros elementos supra-segmentais (entoação, pausas longas e breves, ...) considerados significativos para a compreensão da situação. (cf. Anexo 25 - Tabela de sinais de transcrição utilizados)

essa temática configura-se em unidades didáticas de três a quatro/ cinco aulas; noutros, a abordagem é pontual e uma ou outra aula surge inserida no âmbito de conteúdos de ensino diversos²⁹. Dessas aulas, foram seleccionadas para análise, apenas as que incidiram sobre a abordagem dos mesmos contos populares: O Caldo de Pedra e A Tia Miséria³⁰. A sua distribuição por docente e nível de escolaridade, aparece esquematizada na tabela seguinte:

	CALDO DE PEDRA		TIA MISÉRIA	
	GRUPO I	GRUPO II	GRUPO I	GRUPO II
7º ANO	3		1	
8º ANO	1	2	1	2

Tabela 3 – Distribuição das aulas por docente e nível de escolaridade - aulas analisadas

Tendo em vista uma apreensão simultaneamente global e sintética do desenvolvimento de cada aula, a sua transcrição é precedida de uma análise das interacções escolares em passos pedagógico-didácticos³¹.

Esta etapa prévia da análise permitiu o confronto entre as aulas e as planificações que lhe subjazem; facilitou-nos, por outro, a identificação de dois dos procedimentos predominantemente utilizados pelo professor na construção do que, em aula, é dito: a pergunta (didáctica) pela qual o professor recorta a informação ou evidencia o sentido pretendidos e a paráfrase, que veremos funcionar como mecanismo de controlo, de constrangimento, dos sentidos que nos contos ou sobre eles se tece³².

Subjaz a este estudo uma concepção dos processos de construção dos objectos de ensino, que passamos a explicitar.

Nesta investigação concebe-se toda a sociedade humana construída por práticas, compreendidas pelos seus sujeitos na forma do que se denomina de *sensu comum*.

A essas práticas sociais, uma outra se sobrepõe: a do fazer científico que constrói modelos de compreensão, constituindo os seus resultados, os conhecimentos disponíveis.

²⁹ Esta informação encontra-se disponibilizada nos Anexos 26 a 34.

³⁰ A transcrição dessas aulas constitui os Anexos 35 a 42.

³¹ Cf. Anexos 43 a 50.

³² Cf. Anexos 51 a 60

A escola apropria-se destes conhecimentos, transformando-os em conteúdos de ensino, segundo uma certa concepção de sociedade, de escola e de valorização histórica dos próprios conhecimentos.

Estas apropriações conduzem os processos interlocutivos de sala de aula, revelando estratégias sociais de reprodução, mas também “táticas” que professores e alunos constroem.

Na cadeia de discursos que tentámos captar, partimos de uma apropriação de “primeiro grau”: a apropriação erudita da literatura/do conto popular.

Como Chartier refere, “A cultura popular é uma categoria erudita” (Chartier, 2002:205), afirmação com a qual o autor pretende lembrar que os debates desenvolvidos em torno da própria definição de cultura (literatura) popular foram e continuam a ser debates “a propósito de um conceito que pretende delimitar, caracterizar, nomear práticas que nunca são designadas pelos seus autores como pertencendo à *cultura (literatura) popular*” (ibidem:205).

Num segundo momento, analisámos a institucionalização escolar desta literatura, que tentámos captar finalmente em sala de aula. Aí estudámos mais particularmente dois procedimentos linguísticos recorrentes (a pergunta e a paráfrase) com os quais se tecem os sentidos dos contos sob leitura.

Assim, a linha de exposição deste estudo seguiu do geral para o particular, ainda que a pesquisa, em si, não tenha sempre obedecido a esta lógica: as conclusões foram sendo construídas no balanço entre o conhecimento contextual e a procura de novos contextos que os reconfiguravam.

CAPÍTULO III

**Os contos populares nos programas oficiais de ensino, nos
manuais escolares e nas planificações dos professores**

1. Sobre o discurso regulador

“...É preciso reconhecer grandes planos no que poderíamos denominar a apropriação social dos discursos. A educação, por mais que seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, numa sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, porém, na sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pelas distâncias, pelas oposições e lutas sociais. Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (Foucault, 1997: 33-34).

Analizamos neste capítulo programas e manuais, instâncias discursivas que regulam - sem que totalmente as predeterminem - as práticas de ensino/aprendizagem em sala de aula. Uma previsão global dessas práticas, configuradas em planificações anuais, é igualmente abordada neste capítulo, dado estas terem, nesses programas e manuais, uma fonte de referenciação privilegiada. Tentamos assim percorrer, neste momento, uma cadeia de discursos prévios aos discursos de sala de aula, recuperando nessas instâncias a incidência e modo de inscrição da temática focalizada no nosso estudo: a literatura popular de transmissão oral.

Da importância prescritiva dos programas de uma disciplina nos dão conta vários autores. Entre eles, Castro e Sousa salientam o seu papel “duplamente regulador” da prática pedagógica, já que se constituem como referência obrigatória quer para a organização da prática docente, quer para a elaboração de manuais e outros materiais de apoio a essa mesma prática (Castro e Sousa, 1992:18).

Também sobre a “centralidade” dos manuais escolares¹ no dispositivo

¹ Adoptamos aqui o conceito de “manual escolar”, no sentido restrito apontado por A. Chopin: assim, os manuais “ são definidos pela intenção explícita (título, prefácio, nível, público) ou manifesta (apresentação, estrutura interna) do autor ou do editor”, como obras que se destinam ao ensino (In Castro e Sousa, 1998).

pedagógico, há larga referência em estudos actualmente publicados². Essa *centralidade*, assumida no processo de constituição e transmissão do discurso pedagógico, pode ser estabelecida, segundo Castro e Sousa, de vários ângulos: a nível das *planificações* elaboradas pelos professores, frequentemente apoiadas em manuais escolares; a nível das *próprias práticas pedagógicas* que “com grande frequência, têm como referência, mais ou menos próxima, algum tipo de manual escolar”, e a nível das *aprendizagens realizadas pelos alunos* que são “em larga medida geradas, construídas ou reforçadas por referência aos mesmos manuais” (Castro e Sousa 1998:44)

Enunciado o papel regulador dos programas oficiais, parece-nos relevante salientar, ainda que brevemente, alguns dos aspectos actuais das suas condições de produção.

Constituindo-se como discursos normativos de referência para as acções pedagógicas, os programas concretizam orientações gerais de política educativa a qual atende aos domínios científicos de referência no âmbito dos diversos programas que integram o currículo.

Da ampla totalidade do domínio científico, campo da produção de discursos especializados³ se seleccionam os textos, reposicionados num novo campo discursivo e refocalizados segundo uma outra lógica que lhes impõem outros objectivos e outra sequência, com a finalidade específica de atender ao processo de transmissão e aquisição de conhecimentos.

Porque na elaboração dos programas se atende a discursos que, em parte, provêm dos campos do conhecimento a que esses programas se referem, eles são frequentemente lidos como a condensação de um conhecimento científico, como discursos supostamente neutros relativamente a orientações políticas específicas, sendo vistos como políticas de Estado.

² Entre outros, Alain Chopin “Les Manuels Scolaires – de la Production aux Modes de Consommation” bem como de Fred Finley et M. Cecília Pocovi “Textbook Contribution to Science Curriculum Reform”, publicados em Castro, R.V., Rodrigues, A., Silva, J.L. e Sousa, M. L. (org.), 1999.

³ Este constitui, segundo Bernstein (1996), o “contexto primário” do sistema educativo. Lembremos, no entanto, com Foucault, que os próprios discursos da ciência se produzem no interior de uma disciplina e que cada disciplina historicamente estabelece o que pode ser considerado verdadeiro ou falso numa determinada época, repelindo “para o outro lado das suas margens, toda uma teratologia do saber.” Por isso, “o exterior de uma ciência é mais e ao mesmo tempo menos povoado do que se crê: há a experiência imediata, os temas imaginários que carregam e reconduzem sem cessar crenças sem memórias...” (Foucault, 1997: 26).

Hoje, no entanto, a “europeização do currículo “ parece tornar-se pouco a pouco, segundo Pacheco, uma realidade, “num processo gradual de convergência de políticas alicerçadas em textos fundacionais⁴ que impõem conteúdos nos ensinos básico e secundário e ciclos de formação no ensino superior.”

Nesse contexto actual de políticas globalizadas, as reformas curriculares dos ensinos básico e secundário, no nosso país, inserem-se, portanto, numa “regulação conceptual, a montante, ao nível dos mecanismos transnacionais e supranacionais, e, numa regulação normativa, a jusante, no plano da intervenção do Estado” (Pacheco, J.A⁵).

Acreditemos, com Habermas que “a identidade europeia não pode significar, senão a unidade na pluralidade nacional”⁶

Esta poderá ser uma explicação para o facto de a literatura popular, que integrou, com configurações e finalidades diversas, os programas de LP, desde o tempo da República, continuar a integrar o currículo actual.

Não é intenção deste trabalho uma análise dos actuais programas curriculares na área do ensino de língua materna, muito menos um estudo histórico, comparando o discurso oficial para este ensino ao longo do tempo⁷.

Para o estudo dos programas e manuais a que nos propomos, elegemos como foco específico de observação a reconfiguração de um “objecto” – o conto popular - em si mesmo já fruto de uma “configuração” primeira, que vimos surgir com as recolhas e estudos dos primeiros folcloristas, como apresentado no capítulo anterior.

A apropriação escolar do conto popular, que denominamos de apropriação de “segunda ordem”, faz-se ao longo da série de discursos acima referidos, que vão dos programas de ensino até ao discurso proferido em sala de aula. É, pois, sobre os modos desta apropriação “segunda” que aqui nos debruçamos.

⁴ Cf. Relatório “*Objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação*”, aprovado no Conselho Europeu de Estocolmo, em 2001

⁵ Cf. página Web, indicada na nota seguinte.

⁶ Citado em Pacheco, J.A, “ A resignificação do currículo em contextos de globalização” Texto disponível no site: <http://www.grupolusofona.pt/pls/portal/docs/PAGE/OPECE/PRODUCOESCIENTIFICAS/PAPERS/COMUNICAÇÕES> – Windows Internet Explorer. Acesso em Agosto de 2008

⁷ Para uma síntese das mudanças ocorridas nos currículos em Portugal ver João Barroso, Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. Um percurso sobre a história dos programas de LP, pode ser encontrado no documento “Programa de Língua Portuguesa / Português: uma visão diacrónica” ME- DGIDC, Dezembro de 2008.

2. A Literatura popular nos Programas do Ensino Básico

Ler um programa requer, entre outros aspectos, a percepção das finalidades designadas ao ensino e a compreensão dos objectivos enunciados no âmbito da disciplina. Requer, igualmente, a compreensão das concepções de ensino/aprendizagem e das actividades propostas, a atenção à selecção dos conteúdos apresentada, bem como ao plano de avaliação aí preconizado. (Ribeiro, C., 1993)

Começaremos, nesta secção do nosso trabalho, por mencionar os documentos oficiais sobre os quais nos debruçamos - os programas oficiais de Língua Portuguesa (LP) do ensino básico⁸ -, para passarmos, em seguida, à sua leitura.

Não é nosso objectivo, um estudo exaustivo destes textos. Tomaremos, como foco, a inscrição explícita da literatura popular nos programas referidos, e recolocaremos, neste âmbito, uma leitura de finalidades, objectivos, conteúdos, processos de operacionalização e avaliação.

A nossa leitura pretende ser, portanto, uma possibilidade de resposta às questões seguintes:

1. Com que objectivos, explicitamente enunciados, a literatura popular se inscreve nos programas de LP do ensino básico?
2. Que géneros da literatura popular se constituem em conteúdos disciplinares?
3. Como se desenha a progressão do seu ensino?
4. Que tipo de avaliação é proposta?

⁸ As referências aqui realizadas tomarão por base os Programas de LP aprovados pelos despachos de nº 139/ME de 1990 (1º ciclo) e nº 124/ME de 1991 (2º e 3º ciclos), dado serem estes programas os que se encontravam em vigor no momento da recolha dos nossos dados.

2.1. Sobre a legislação produzida: os programas de LP

Os programas de LP, que integram o currículo do Ensino Básico, enquadrados pela Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986⁹, foram aprovados, respectivamente, em 1990 (programa referente ao 1º Ciclo¹⁰) e em 1991 (programas relativos ao 2º¹¹ e 3º ciclos¹² de escolaridade).

Estes programas foram, posteriormente, objecto de reflexão participada por diversos intervenientes, tendo sido revistos à luz de “novos princípios orientadores da organização e gestão curricular”. É no âmbito dessa reflexão que surge, para o Ensino Básico, o documento *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de desempenho*, de Inês Sim-Sim, Inês Duarte e Maria José Ferraz, publicado, em 1997, pelo Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica (ME – DEB). Segundo as autoras referidas, este documento deve ser entendido não como um novo programa, mas como um “instrumento de trabalho, ponto de apoio à prática dos professores”¹³.

Mais tarde, em 2001, é publicado, pelo ME – DEB, o *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais* (Decreto Lei 6/2001), considerado “referência nacional para o trabalho de formulação e desenvolvimento dos

⁹ A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Lei nº 46/1986 de 14 de Outubro) foi objecto de alterações, introduzidas em 1997, pela Lei nº 115/1997, de 19 de Setembro, tendo sido objecto de novas alterações e aditamentos introduzidos pela lei actualmente em vigor (Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto).

¹⁰ Ministério da Educação, DGEBS, 1990 - Ensino Básico – Programa do 1º Ciclo. Língua Portuguesa (pp 97-124). Programa aprovado pelo Despacho nº 139/ME/90, de 16 de Agosto, publicado no D.R. nº 202, II Série, de 1 de Setembro de 1990.

¹¹ cf. Ministério da Educação, DGEBS, 1994 – Programa *Língua Portuguesa – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*. Vol. II, Ensino Básico - 2º Ciclo. 2ª Edição. Programa aprovado pelo Despacho nº 124/ME/91, de 31 de Julho, publicado no *Diário da República*, 2ª série, n.º 188, de 17 de Agosto. Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

¹² Cf. Ministério da Educação, DGEBS, 1994 – Programa *Língua Portuguesa – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*. Vol. II, Ensino Básico - 3º Ciclo. 4ª Edição. Programa aprovado pelo Despacho nº 124/ME/91, de 31 de Julho, publicado no *Diário da República*, 2ª série, n.º 188, de 17 de Agosto. Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

¹³ Diz-se, na Nota Prévia deste texto, o seguinte: “Insistimos que não se trata de “novos programas”. São, sim, instrumentos de trabalho, pontos de apoio à prática dos professores.”

As autoras deste trabalho têm, também, o cuidado de sublinhar que “o estudo não foi concebido nem como um programa para a disciplina de Português, nem como um manual de metodologia de ensino do Português” e acrescentam: “Concebemo-lo, sim, como um material de trabalho que pode constituir um contributo para a área do desenvolvimento curricular no domínio da língua materna e, consequentemente, para a formação inicial e contínua de professores.” In *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de desempenho*, 1997:13.

projectos curriculares de escola e de turma a realizar pelos professores”. Neste último documento¹⁴, o Ministério da Educação define “o conjunto de competências

consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional, para cada um dos ciclos do Ensino Básico, o perfil de competências de saída deste nível de ensino e, ainda, os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos” (ME – DEB, 2001 – *Competências Essenciais*:9).

Nestes textos oficiais referentes ao Ensino Básico (bem como no Programa de Português de 10º ano que, em 1991, tinha entrado em vigor¹⁵), a literatura popular de tradição oral aparece sempre referenciada¹⁶.

No ponto seguinte, apresentaremos, de modo sistematizado, essa presença, começando por verificar a inscrição da temática em estudo nos programas de LP e, posteriormente, no documento “*A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de desempenho*”, publicado em 1997.

¹⁴ Este documento, ao definir para cada ciclo as competências específicas a desenvolver em cada disciplina, retoma, para a Língua Portuguesa, o documento de 1997, “*A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de desempenho*” para o qual, aliás, remete, tendo em vista o esclarecimento sobre os níveis de desempenho esperados em cada um dos três ciclos do Ensino Básico. Por esta razão este documento não é mencionado nos quadros-síntese que a seguir apresentamos.

¹⁵ Ministério da Educação, DGEBS, 1994 - *Português – Ensino Secundário* (10º, 11º e 12º). Imprensa Nacional Casa da Moeda, 5ª edição. Programas aprovados pelo Despacho n.º 124/ME/91, de 31 de Julho, publicado no *Diário da República*, 2ª série, n.º 188, de 17 de Agosto.

Nos programas de Português de 10º ano, os “Contos tradicionais populares” são indicados como leitura obrigatória sob a designação de “Leitura metódica” (cf. programas de 10º ano de Português A, p. 37, e de Português B, pp. 98, 103).

Posteriormente, no documento “Orientações de Gestão de Programas”, Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, Julho de 1996, referente aos programas de Português – 10º A e 10º B propõe-se um guião exemplificativo da exploração de Contos Tradicionais Populares, prevendo-se, para a abordagem desta temática, no 10º A, um bloco de 17h e, no 10º B, um bloco de 12 horas. Em ambos os programas, estas “propostas de gestão temporal” constituem, relativamente a outras temáticas, uma das cargas horárias mais elevadas. (cf. “Orientações de Gestão de Programas”, ME-DES, 10ºA e 10B, páginas 11 e 13, respectivamente).

Esta temática, que continuou a ter expressão relevante em posteriores “ajustamentos” dos programas de 10º ano (cf. ME. DES. Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário (1997). *Português A e B. Programas. 10.º, 11.º e 12. anos*, Lisboa.) não aparece incluída posteriores programas de 10º ano do Ensino Secundário.

Para uma reflexão sobre os actuais programas de Português do Ensino Secundário, consultar Maria de Lurdes Dionísio e Rui Vieira de Castro (orgs.), 2005 – *O Português nas Escolas. Ensaios sobre a Língua e a Literatura no Ensino Secundário*. Coimbra, Almedina.

¹⁶ Em Março de 2009 foi homologado o novo programa de Língua Portuguesa, o qual, segundo os seus autores (...) não pôde deixar de tomar como ponto de partida os programas de 1991, comportando-se todavia em relação a eles com uma considerável liberdade de movimentos” (Programas de Português do Ensino Básico, 2009, ME, DGIDC: 3). Neste novo programa continua a ser mencionada a literatura popular. Considerando, no entanto, o período de realização desta pesquisa, todas as nossas referências serão relativas aos programas anteriores, acima citados.

2.2. A inscrição da literatura popular nos Programas de LP: uma proposta de leitura

Nos três ciclos do Ensino Básico, os programas LP apresentam-se estruturados em torno de três grandes domínios de aprendizagem: o domínio da Comunicação oral (na sua vertente de compreensão e de produção), o da Comunicação escrita (também subdividido, nas vertentes de Leitura e de Escrita) e o domínio do “Funcionamento da língua”.

Os quadros abaixo apresentados dão-nos uma visão global do modo como a Literatura popular de tradição oral (e, em particular o conto) se inscreve nos Programas de LP, ao longo dos três ciclos de escolaridade básica. Estes quadros foram elaborados de modo a possibilitar uma leitura imediata apenas dos aspectos de interesse para este trabalho¹⁷.

Programa de Língua Portuguesa do 1º Ciclo Ministério da Educação, DGEBS, 1990 - Ensino Básico (Pp 97-124). Programa aprovado pelo Despacho nº 139/ME/90, de 16 de Agosto, publicado no D.R. nº202, II Série, de 1 de Setembro.	
DOMÍNIO – Comunicação Oral ¹⁸	
OBJECTIVOS Gerais: Objectivo 4 – Criar o gosto pela recolha de produções do património literário oral	
1º ANO	2º ANO
<ul style="list-style-type: none"> Recolher produções do património literário oral (lengalengas, adivinhas, rimas, trava-línguas, contos, cantares) Participar em jogos de reprodução da literatura oral (reproduzir trava-línguas, lengalengas, rimas, cantares) Reconhecer elementos sonoros comuns e diferentes (em rimas, lengalengas, trava-línguas). Construir rimas, cantilenas... 	<ul style="list-style-type: none"> Recolher produções do património literário oral (lengalengas, adivinhas, rimas, trava-línguas, contos, cantares) Participar em jogos de reprodução da literatura oral (reproduzir trava-línguas, lengalengas, rimas, adivinhas) Participar na produção de rimas, cantilenas. Reconhecer elementos sonoros comuns e diferentes em rimas, lengalengas Construir rimas, lengalengas.
3º ANO	4º ANO
<ul style="list-style-type: none"> Recolher e seleccionar produções do património literário oral (contos, lendas, cantares, quadras populares, lengalengas, trava-línguas...) Participar em jogos de reprodução da literatura oral (reproduzir trava-línguas, lengalengas, rimas, adivinhas, cantares, contos). Comparar versões diferentes dos mesmos contos. Participar na produção de rimas, lengalengas. 	<ul style="list-style-type: none"> Recolher e seleccionar produções do património literário oral (contos, lendas, cantares, quadras populares, lengalengas, trava-línguas...) Participar em jogos de reprodução da literatura oral (reproduzir trava-línguas, lengalengas, rimas, adivinhas, cantares, contos). Comparar versões diferentes dos mesmos contos. Participar na produção de rimas e de lengalengas, introduzindo-lhes novos elos. Colaborar na produção de contos (com companheiros, com o professor...)

Tabela 4 - Programa de Língua Portuguesa do 1º Ciclo

¹⁷ Nas tabelas apresentadas está omissa a referência à avaliação, dado o carácter genérico que assume nos textos programáticos aqui considerados. Concretamente sobre o Programa de 3º ciclo (aprovado pelo Despacho n.º 124/ME/91, de 31 de Julho), julgamos oportuna a crítica apontada por R. Vieira de Castro e Mª de Lurdes Sousa que passamos a transcrever: “[um programa] que surge no quadro global de uma reforma educativa, não se deveria eximir a propor, ainda que tentativamente, modalidades específicas de avaliação. É de certo modo contraditório que o programa privilegie, como veremos, em grau de especificação, domínios tão particulares como as actividades e esqueça qualquer referência a como avaliar.” Esta contradição presente no texto programático, que oscila entre uma grande especificação das actividades e uma omissão relativamente “a como avaliar”, traduz-se numa ausência de referências a “modos de avaliar o oral, a escrita, a leitura, etc., e a eventual referência ao valor relativo a atribuir a cada componente”, ausência indiciada pelo facto de a avaliação aí se constituir como “um bloco autónomo sem qualquer ligação aos domínios referidos” (Castro e Sousa, 1992:19).

¹⁸ cf. Página 98 e seguintes deste Programa.

Programa de Língua Portuguesa do 2º Ciclo Ministério da Educação, DGEBS, 1994 – Programa de Língua Portuguesa – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem. Vol. II, Ensino Básico - 2º Ciclo. 2ª Edição. Programa aprovado pelo Despacho n.º 124/ME/91	
DOMÍNIO – OUVIR /FALAR¹⁹ OBJECTIVOS <ol style="list-style-type: none"> 1. Expressar-se oralmente com progressiva autonomia e clareza, em função de objectivos diversificados. 2. Comunicar oralmente, tendo em conta a oportunidade e a situação. 3. Desenvolver a capacidade de retenção da informação oral. 4. Compreender enunciados orais nas suas implicações linguísticas e paralinguísticas. 5. Criar o gosto pela recolha de produções do património literário oral. 6. Alargar a competência comunicativa pela confrontação de variações linguísticas regionais ou sociais com formas padronizadas da língua. 	
CONTEÚDOS / PROCESSOS DE OPERACIONALIZAÇÃO	
5º ANO	6º ANO
CONTEÚDO - Comunicação oral: Expressão verbal em interacção (Intencionalidade e adequação comunicativas) PROCESSOS DE OPERACIONALIZAÇÃO <ul style="list-style-type: none"> • (...) <ul style="list-style-type: none"> • Descobrir provérbios apresentados por mímica CONTEÚDO – Compreensão de Enunciados Oraís: sentido global e pormenores; intencionalidade comunicativa; eficácia comunicativa. PROCESSOS DE OPERACIONALIZAÇÃO <ul style="list-style-type: none"> • (...) <ul style="list-style-type: none"> • Recolher produções do património oral: lendas, contos, e excertos do romanceiro; cantares e pregões; adivinhas e provérbios • Reproduzir textos do património oral: trava-línguas, lengalengas, rimas, pregões, adivinhas, provérbios • Verificar experimentalmente características da linguagem oral: (...) prolongar textos segundo técnicas da literatura oral (rima; introdução de novos elos em lengalengas). 	CONTEÚDO - Comunicação oral: Expressão verbal em interacção (Intencionalidade e adequação comunicativas) PROCESSOS DE OPERACIONALIZAÇÃO <ul style="list-style-type: none"> • (...) <ul style="list-style-type: none"> • Descobrir provérbios apresentados por mímica; CONTEÚDO – Compreensão de Enunciados Oraís: sentido global e pormenores; intencionalidade comunicativa; eficácia comunicativa. PROCESSOS DE OPERACIONALIZAÇÃO <ul style="list-style-type: none"> • (...) <ul style="list-style-type: none"> • Recolher produções do património oral: lendas, contos, e excertos do romanceiro; cantares e pregões; adivinhas e provérbios. • Reproduzir textos do património literário oral: rimas pregões adivinhas, provérbios, quadras populares, excertos do romanceiro. • Verificar experimentalmente características da linguagem oral: (...) detectar técnicas de produção da literatura oral (paralelismo; rima).
DOMÍNIO – LEITURA²⁰ «Propõem-se para leitura orientada, narrativas completas e poemas contemplando quer a literatura em língua portuguesa, quer traduções cuidadas de clássicos universais e de outros textos da matéria tradicional ou de reconhecido valor estético. Deverá assegurar-se em cada ano a leitura de três a cinco narrativas, recorrendo necessariamente o património nacional e o património universal».	
5º ANO	6º ANO
Narrativa: <ul style="list-style-type: none"> • Um conto tradicional - Recriações de António Botto e António Torrado ou versões recolhidas por Teófilo Braga; • Uma fábula – Esopo • Um conto – Grimm • Um conto – Perrault • Um conto tradicional africano – recolha e transcrição em português de Lourenço Joaquim da Costa Rosário POESIA: <ul style="list-style-type: none"> • A Nau Catrineta (versão recolhida por Pere Ferre) • Colectâneas infanto-juvenis da <i>responsabilidade de autores como: Sophia M. B. Andersen, Fernando Camacho, Alice Gomes, Maria Alberta Menéres, Adolfo Simões Müller, Natércia Rocha.</i> 	Narrativa: <ul style="list-style-type: none"> • Um conto tradicional - versões recolhidas por Teófilo Braga, Adolfo Coelho, Consiglieri Pedroso ou Ataíde de Oliveira. • Uma fábula – La Fontaine • Um conto – Andersen • Um conto ou uma lenda – Sofia M.B. Andersen. POESIA: <ul style="list-style-type: none"> • A Bela Infanta (versão recolhida por Almeida Garrett) • Colectâneas infanto-juvenis da <i>responsabilidade de autores como: Sophia M. B. Andersen, Fernando Camacho, Alice Gomes, Maria Alberta Menéres, Adolfo Simões Müller, Natércia Rocha.</i>

Tabela 5 - Programa de Língua Portuguesa do 2º Ciclo

¹⁹ cf. *Programa de Língua Portuguesa do 2º Ciclo*, ME, DGEBS, 1994, vol. II, páginas 14 a 18.

²⁰ No domínio da leitura, não há, na definição de Objectivos/ Conteúdos / Processos de Operacionalização, referência explícita à literatura popular. Ela surge, no entanto, na lista de obras para *Leitura Orientada* (ibidem: 27-29)

Quanto às *Sugestões Bibliográficas* para o professor (ibidem: 67-70), elas são as mesmas que virão a ser apresentadas no Programa do 3º Ciclo. Não há nenhuma referência específica ao estudo da literatura popular de tradição oral nem à sua abordagem didáctica.

Programa de Língua Portuguesa do 3º Ciclo Ministério da Educação, DGEBS, 1994 – Programa de Língua Portuguesa – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem. Vol. II, Ensino Básico - 3º Ciclo. 4ª Edição. Programa aprovado pelo Despacho n.º 124/ME/91		
DOMÍNIO – OUVIR /FALAR²¹		
OBJECTIVOS: 7º, 8º e 9º anos <ul style="list-style-type: none"> Compreender enunciados orais nas suas implicações linguísticas e paralinguísticas. Apreender criticamente o significado e a intencionalidade de mensagens variadas em discursos variados. Desenvolver o gosto pela preservação e recriação do património literário oral. Alargar a competência comunicativa pela confrontação de variações linguísticas regionais ou sociais com formas padronizadas da língua. 		
CONTEÚDOS: Compreensão de enunciados Oraís: ideia geral; ideias principais e ideias secundárias; intencionalidade comunicativa; adequação comunicativa. PROCESSOS DE OPERACIONALIZAÇÃO:		
7º ANO	8º ANO	9º ANO
Recolher, reproduzir ou recriar produções do património literário oral: <ul style="list-style-type: none"> Adivinhas, provérbios, quadras populares, cantares, contos tradicionais, lendas. 	Recolher, reproduzir ou recriar produções do património literário oral: <ul style="list-style-type: none"> Provérbios, quadras populares, contos tradicionais, lendas. 	Recolher, reproduzir ou recriar produções do património literário oral: <ul style="list-style-type: none"> Provérbios, contos tradicionais, lendas.
DOMÍNIO – LEITURA²²		
Lista de obras para Leitura Orientada²³: nenhuma referência à Literatura Tradicional/Popular.		

Tabela 6 - Programa de Língua Portuguesa do 3º Ciclo

2.2.1. Dos Domínios linguísticos e dos Objectivos gerais considerados

Nos programas de 1º e 2º ciclos da disciplina de LP, a literatura popular surge referenciada no objectivo geral seguinte: “Criar o gosto pela recolha de produções do património literário oral”. Posteriormente, no 3º ciclo, vemos preconizado o seu aprofundamento na formulação que passamos a citar: “Desenvolver o gosto pela preservação e recriação do património literário oral”.

Num e noutro caso, a leitura destes enunciados torna evidente o vínculo afectivo que se pretende ver estabelecido com essas “produções” literárias. Trata-se, como efeito, de “criar/desenvolver o *gosto*” por uma literatura oral, apreço que deverá ser incentivado pela recolha, pela preservação e pela recriação dessas produções.

Torna-se evidente também, nestes objectivos, uma compreensão específica dessa arte verbal: ela aparece-nos, em ambos os casos, como uma

²¹ cf. *Programa de Língua Portuguesa do 3º Ciclo*, ME, DGEBS, 1994, vol. II, páginas 16-17.

²² Não é feita referência explícita à literatura popular na definição de Objectivos/Conteúdos/Processos de Operacionalização. Tal como já referimos em nota anterior, as indicações bibliográficas deste programa (ibidem: 73-76), são as mesmas já apresentadas para o Programa do 2º Ciclo. Não há nenhuma referência específica ao estudo da literatura popular nem à sua abordagem didáctica.

²³ Cf. *Programa de Língua Portuguesa do 3º Ciclo*, páginas 33-36.

herança, actualmente a “preservar”, que nos chega de um passado que é pertença colectiva: “património”.

Esse “património literário oral” parece apresentar-se, assim, como espaço de identificação, contribuindo para a construção identitária que a escola se propõe promover²⁴.

É no domínio da compreensão e produção do oral que, nos três ciclos de escolaridade básica, o objectivo geral mencionado se inscreve, abrindo-se a possibilidade, pelos processos de operacionalização indicados, de trazer, para o ambiente escolar, vivências e saberes que lhe são externos e que a literatura popular conforma, e reactivando, em simultâneo, a prática secular de contar histórias, de partilhar jogos verbais, etc.

A prática de recolhas, a serem realizadas pelos alunos, nas comunidades em que se inserem, poderá possibilitar, para além do desenvolvimento das capacidades de compreensão e de produção, a sensibilização para o fenómeno da variação linguística, diatópica e diastrática, assim se articulando com outro objectivo geral enunciado nos programas: “Alargar a competência comunicativa pela confrontação de variações linguísticas regionais ou sociais com formas padronizadas da língua”.

Como veremos, a literatura popular aparecerá, no 2º ciclo, também considerada no domínio da leitura.

Independentemente do domínio visado, é conferido ao aluno, de acordo com a perspectiva pedagógica que estes programas sustentam, um papel determinante na construção das suas aprendizagens, atribuindo-se uma importância considerável à turma, como espaço de interacção onde se partilham / se (re) constroem o saber e a arte populares.

²⁴ No articulado referente aos princípios organizativos da Lei de Bases do Sistema Educativo (Artigo 3º da LBSE), diz-se, na sua alínea a), que o sistema educativo se organiza de forma a “Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do Mundo”. Este princípio, enunciado na LBSE de 1986 (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro), é literalmente mantido na versão actual da LBSE (Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto).

Este e outros princípios constituem o quadro de referência do currículo, que entendemos, na sua acepção mais vulgarizada, como o elenco das disciplinas propostas para todo o sistema escolar (Ribeiro, C., 1993:11).

2.2.2. Os géneros da Literatura popular e os processos de operacionalização

2.2.2.1. Sobre os géneros da literatura popular: nota introdutória

Atentando no item referente aos processos de operacionalização, podemos constatar que o contacto preconizado com a literatura popular contempla uma grande diversidade de géneros.

Sobre a especificidade desses géneros nos debruçaremos, brevemente, agora.

Falar de *géneros* quando nos referimos à literatura popular de tradição oral é um tópico controverso. Como previne Pascal Boyer, “a maior parte das categorias fundamentais da análise literária perde a sua pertinência quando se aborda a literatura oral”²⁵ (Boyer, 2001: 540)

²⁵ Tradução nossa da passagem seguinte: “la plupart des catégories fondamentales de l’analyse littéraire perdent leur pertinence lorsqu’on aborde la littérature orale” (Pascal, 2001:539-544). Como a própria citação indicia, não é apenas o conceito de “género” que se constitui como objecto de questionamento por parte deste estudioso.

O autor interroga-se, aliás, sobre o próprio uso do termo «literatura» quando aplicado a produções que justamente não são fixadas nem transmitidas com a ajuda de *letras* ou outros signos escritos: “les objets qu’on regroupe sous l’expression de «littérature orale» - cette «littérature» allant des mythes d’origine aux aventures épiques ou à la poésie lyrique, mais incluant aussi les proverbes, les énigmes, les formules gnomiques ou magiques – ont-ils des propriétés communes, et celles-ci peuvent-elles être conçues comme leur «littérarité»?”. (ibidem:539-540)

Considerando categorias fundamentais da análise literária, o autor questiona se estamos a tratar, no caso da Literatura popular, com produções comparáveis às identificadas na literatura das culturas escritas, já que seria necessário rever o próprio conceito de *obra* (realidade relativamente limitada e estável) que não se ajusta às *versões* constantemente modificadas de uma recitação para outra.

Também a categoria *autor* não pode ser aplicada, tal qual, neste domínio, já que os seus “intérpretes” simultaneamente transmitem e recriam e, sem nunca se apresentarem como “criadores”, não podem, no entanto, ser considerados como simples agentes de transmissão. Com efeito, como parecem provar os estudos de Milman Parry e Albert Lord, apresentados pelo autor que continuamos a citar, a divisão entre “composição” e “recitação” não faz sentido quando se analisam os mecanismos da criação na literatura oral.

A conclusão semelhante parece chegar o etnógrafo Jack Goody, no seu estudo sobre duas versões de um mesmo mito (o mito fundador dos LoDagaa), recolhido com vinte anos de intervalo: a composição, na literatura oral, perpetuamente alia continuidade e mudanças efectivas.

Estas e outras pesquisas acentuam, portanto, a originalidade do processo de composição oral, diferente da criação literária escrita (ibidem: 540).

A essa originalidade se referia já Jakobson, no seu artigo “Le folklore, forme spécifique de création”, publicado em 1988. Invocando a distinção saussureana *Langue/Parole*, acentuava a diferença existente entre a criação da poesia oral (*facto de langue*) e a criação literária (*facto de parole*) pois, como sublinhava, ao contrário da criação de uma obra literária cuja hora de nascimento «passa por ser o instante em que o autor a regista no papel (...) O nascimento da obra oral, como *facto folclórico*, só acontece no momento em que a comunidade a aceita. (Jakobson, 1988:64)

Por isso, também para Jakobson, “o papel de um intérprete de obras folclóricas não se assemelha nem ao do leitor, nem ao do recitador de obras literárias, nem ainda ao do autor dessas obras. (...) Para o autor de

Também Dan Ben-Amos, aponta a dificuldade em classificar as criações populares da tradição oral²⁶ sentida por muitos dos estudiosos que, no passado, se dedicaram a este domínio (Dan Ben-Amos, 1974:265-266; 275). É, aliás, ainda hoje, uma dificuldade reconhecida pela generalidade dos especialistas de literatura popular²⁷.

Entre nós, Guerreiro (1978), Pinto Correia (Correia, 1992, 1993), Alexandre Parafita (Parafita, 1999, 2001), são alguns dos investigadores que, tentando traçar um inventário dos diferentes géneros da literatura popular de tradição oral, anotam o carácter “algo artificial” ou “pouco satisfatório” dessa tentativa de delimitação (Parafita, 2001:18)²⁸ e reconhecem que “apesar dos importantes trabalhos publicados nos últimos anos, (...) ainda nos encontramos longe de ter conseguido uma satisfatória teoria de âmbito geral sobre o texto dessa «literatura oral»” (Correia, 1992:117).

Decorre esta dificuldade, na opinião de Dan Ben-Amos (1974:265-266)²⁹, de se querer teorizar, descontextualizando, aquilo que no seio de uma comunidade específica é entendido como experiência, como vivido.

uma obra literária (...) esta não é dada a priori, mas submetida a uma realização individual.”; ao contrário, o “poeta folclórico” é submetido à censura preventiva da comunidade que sanciona a sua criação. (ibidem:62) O estudo relativamente tardio da literatura oral advém, aliás, como Zumthor nos explica, de um forte preconceito dos literatos que os impedia de admitir, ainda na década de 60 do século passado, que “obras-primas” da literatura pudessem ter tido, inicialmente, “apenas” uma existência oral. Percebe-se, talvez assim, o facto de a literatura oral ter ficado entregue ao folclore, à etnografia, não sendo, até muito tarde, objecto de estudo da literatura. A esse propósito, diz-nos Zumthor que «le terme littérature marquait comme une borne la limite du recevable. Un *no man's land* isolait celui-ci de ce que, sous le nom de «folklore», on abandonnait à d'autres disciplines». (Zumthor, 1987:8)

²⁶ A literatura popular que surge sob a forma de textos impressos (literatura de cordel, almanaques, etc.) não é por nós considerada. A essa literatura não é, aliás, feita qualquer referência nos programas e manuais escolares.

²⁷ A essa dificuldade aludem estudiosos como Catherine Velay-Vallantin (1992), Nicole Belmont (1999), Bernardette Bricout (2001), Marc Soriano (2001), entre outros.

²⁸ Alexandre Parafita, no primeiro volume da sua *Antologia de Contos Populares*, referindo a necessidade de uma “delimitação do campo de análise constituído pela literatura popular de tradição oral”, reconhece a “dificuldade em adoptar uma delimitação totalmente satisfatória”, facto que, segundo o autor, se encontra, aliás, suficientemente demonstrado pela existência de um “número razoável de propostas de diversos investigadores” (Parafita, 2001:18).

²⁹ Referindo-se ao imenso trabalho desenvolvido pelos folcloristas, o autor comenta, também em jeito de auto-crítica: “(...) nous avons employé notre zèle à nous donner une méthodologie scientifique, mais en perdant de vue la réalité culturelle et en consacrant tous nos efforts à formuler des systèmes théoriques d'analyse. Nous nous proposons d'élaborer des concepts logiques susceptibles d'être appliqués aussi bien à une culture qu'à une autre, et de forger des outils destinés à servir de base au discours spécialisé en lui fournissant des termes de référence et d'analyse bien définis. Mais, au cours de ces travaux, nous avons transformé les genres traditionnels, en faisant de ces catégories culturelles de communication, des concepts scientifiques. Notre approche, au lieu de les considérer dans leur dépendance à l'égard d'une expression et d'une perception culturelles, les supposait entités autonomes, assemblages de qualités propres, inhérentes et exclusives, comme s'il ne s'agissait pas de divisions relatives opérées dans une tradition orale formant une totalité, mais de formes pures. Autrement dit, les systèmes que nous étudions obéissent à une taxinomie elle-même enracinée dans la tradition populaire; ils se réalisent dans la culture et varient selon les systèmes

Seguramente, a própria multiplicidade de pontos de vista que até ao momento vimos terem sido elaborados a propósito da literatura popular (cf. Capítulo I) torna difícil uma conciliação de propostas teóricas e, para acrescentar dificuldade à tentativa de uma proposta unificada, concorre também, muito provavelmente, o facto de a literatura popular apresentar géneros apenas relativamente estabilizados, dado que estes, nas performances das suas transmissões, vão reencontrando outras formas composicionais e não só variações temáticas³⁰.

Para Ben-Amos (1974:275), estas produções populares orais deixam caracterizar-se por um conjunto de relações entre os seus traços formais, os seus registos temáticos e os seus usos sociais. Os diferentes géneros resultariam, assim, das diferentes combinatórias desses traços (não implicando, contudo, a obrigatoriedade da sua presença em simultâneo).

Para este autor, a dicotomia prosa/ verso é o “primeiro traço distintivo e o mais geral” de uma categorização da tradição oral, já que, como explica, a “existência ou ausência de uma infra-estrutura métrica da mensagem é a qualidade que se reconhece, em primeiro lugar, em toda a manifestação da comunicação” (ibidem:278). Na sua opinião, contar em prosa é, em diversas culturas, associar uma mensagem ao discurso de tipo quotidiano. Ao contrário, as narrativas em verso podem ter um vasto campo de significação “desde as sanções religiosas até ao simples jogo, passando pelo poder mágico”, segundo as circunstâncias da manifestação folclórica. Todas estas formas de expressão poética têm em comum, no entanto, “o desvio pretendido relativamente ao discurso de tipo quotidiano”, com ele estabelecendo a “distância relativamente ao profano, ao realismo, ao verdadeiro” (ibidem:279), estabelecendo-se aqui o

cognitifs propres au conteur; or nous avons voulu en faire des modèles hors-culture de littérature populaire, capables de servir pour l'analyse, se présentant sous une forme unifiée et ayant une valeur objective. Ce fut un échec, nous l'avouons maintenant; mais on aurait presque pu le prévoir.” (Dan Ben-Amos, 1974 : 265-266)

³⁰ A esse propósito, Dan Ben-Amos sublinha a não obrigatória correspondência entre os temas e os géneros, o que faz com que, no interior da tradição de uma mesma cultura, o mesmo tema possa aparecer, simultaneamente, em prosa e em poesia.

Pela mesma razão, a existência de coincidências temáticas não deve ser vista como o indício de um parentesco directo entre géneros. O autor comprova esta última afirmação, dando como exemplo o caso de “O Rei e o Abade”, correntemente uma forma de narrativa em prosa, classificada por Antii Aarne et Stith Thompson como conto romanesco, e que, no entanto, aparece na tradição judaica, como uma facécia e, no folclore inglês, como uma balada. Segundo o autor, seria abusivo pensar, atendendo à semelhança temática, que um destes géneros se desenvolveu a partir de outro (ibidem: 267-268).

conceito de “verdade”, não pela sua correspondência a um mundo suposto real, mas essencialmente pela forma da recepção e transmissão do que se conta.

Há, no entanto, como o autor reconhece, sociedades que não consideram a forma de recitação de uma história como traço distintivo de cada género e se concentram noutras características das suas narrativas.

A dicotomia verdade/ficção, bem como a função social que as produções orais podem assumir, constituem algumas dessas características.

É recuperando a hipótese de Dan Ben-Amos³¹ que Simonsen caracteriza os principais géneros narrativos populares, existentes na Europa, com base em características como verdade/ficção, prosa/poesia, protagonista e função social.

Na proposta que apresenta, o *conto* aparece caracterizado como uma narração, em *prosa*, de acontecimentos que têm por protagonistas seres sobrenaturais ou humanos ou ainda animais, e que são apresentados como *fictícios*, tendo por função o *divertimento*; ao contrário, no mito, ligado a um *ritual*, os acontecimentos narrados, envolvendo como protagonistas divindades ou heróis, são considerados *verídicos* pelos membros de uma comunidade. A *gesta* ou *saga*, narrativa em *verso* de acontecimentos considerados *verídicos*, tem por intervenientes os membros de um clã ou de uma raça. A *lenda*, por seu turno, apresentando um leque muito heterogéneo de protagonistas, é uma narrativa em *prosa*, de acontecimentos *tidos como verdadeiros* e situados num tempo e num local precisos. (Simonsen, 1984:14-15).

Parece não haver, no entanto, até ao presente, um único género que tenha recebido a sua definição completa (Dan Ben-Amos, 1974:265).

Entre nós, Pinto Correia (Correia, 1992:128; 1993:69) apresenta como “hipótese de estudo” uma proposta de classificação dos géneros da Literatura popular portuguesa (que entende como ainda “muito elementar, talvez mesmo simplista em certos aspectos”), atendendo a dois critérios: “à própria natureza da componente discursiva” e à “funcionalidade desses mesmos géneros ou discursos” (Correia, 1993:69)

³¹ Para este autor, poder-se-ia considerar um género como uma forma de arte verbal que consistiria numa combinatória específica de traços, “podendo formular-se as relações entre os diversos elementos de um dado sistema folclórico sob forma de um paradigma” (ibidem:281). Esta perspectiva estruturalista só pode, no entanto, ser tomada como hipótese de trabalho, uma vez que, como afirma, “Faltam-nos, pura e simplesmente, muitos factos que são exigidos para decifrar um dado sistema de arte verbal, visto que até agora, os folcloristas procuravam soluções para outros tipos de problemas” (ibidem: 280).

Relativamente ao primeiro critério, propõe uma divisão das produções populares segundo a natureza lírica, narrativo-dramática e meramente dramática das composições³².

É dentro de cada um destes “macroconjuntos” que o autor inclui, posteriormente, os principais géneros, atendendo à sua funcionalidade. (ibidem: 65-69) Assim, integra dentro das composições líricas, quase sempre em verso, as práticas de *carácter utilitário* e de *carácter lúdico*.

Nas composições de carácter utilitário inclui as práticas “*meramente utilitárias*”, de que são exemplo os pregões, mas também as práticas de “*intenção mágica e religiosa*” (isto é, rezas e orações paralelas; ensalmos, benzeduras e exorcismos; cantigas de embalar), e as “*práticas de sabedoria*”, incluindo nesse âmbito os provérbios, as sentenças, as máximas, os ditos, etc.

Nas composições de *carácter lúdico* considera as *rimas infantis* (de que são exemplo as lengalengas³³ e os trava-línguas), as *cantigas* (cantigas paralelísticas, quadras soltas e outras formas) e as *adivinhas* (ibidem:67)

O segundo conjunto, de natureza *narrativo-dramática*, é constituído por “pequenos episódios narrativos”, regra geral em prosa e sempre completados pelo diálogo.

Nele, o autor considera, como primeiro subconjunto, as composições *explicativo-exemplares*, relatos aceites ou como “reais” ou como “verosímeis”, muito mais marcados pelo “fantástico” do que pelo “maravilhoso”. Nesse grupo, engloba os *mitos*³⁴, as *lendas* - definidas como narrativas mais ou menos extensas acerca de vultos históricos ou acerca de lugares muito concretos - e as *fábulas* e os *apólogos*, os quais, segundo Pinto Correia, se tornam textos “credíveis” (apesar da inverosimilhança dos protagonistas que são, como sabemos, animais ou objectos), pela exemplaridade das situações que apresentam.

³² Segundo Pinto Correia, o primeiro grande conjunto “diz respeito ao sentimento, ao afecto, à confessionalidade ou mesmo a práticas que têm a ver com crenças e superstições”, o segundo, contempla composições, em verso ou em prosa, que assentam na narração e no diálogo, integrando o terceiro, as manifestações de género dramático, isto é, “desde os grandes “autos” aos pequenos diálogos”. O autor considera ainda as vertentes religiosa e profana de cada um destes três conjuntos. (ibidem:65)

³³ O autor define as lengalengas como “composições poéticas que se estruturam fundamentalmente numa sintaxe de encadeamento sobretudo copulativo e, de modo secundário, relativo (“Amanhã é domingo / pé de cachimbo/ (...) o sino é de prata / que deu na barata, etc.”); (ibidem: 66).

³⁴ Pinto-Correia refere entre os mitos que ainda persistem, entre nós, os já identificados por Garrett: o mito do “sebastianismo” e o mito das “mouras encantadas” (Correia, 1993:67).

Um segundo subconjunto é constituído por composições *registadoras-elementares*. Trata-se, na definição do autor, de um “conjunto de textos que registam casos vários da experiência humana (...), dotados de significação elementar, isto é, de conteúdo simples na sua estruturação e na própria representação do mundo, mas composto de elementos de grande densidade semântica”. (ibidem: 67-68). Nele, o autor inclui os romances, os contos e as anedotas.

Os *romances*, de que a *Nau Catrineta* e a *Bela Infanta* são exemplo consagrado nos programas e manuais, aparecem definidos como “pequenas histórias em verso (...) nas quais predomina o realismo dos agentes e das situações”, com recurso pouco frequente ao maravilhoso.

Os *contos*, que o autor frisa serem “quase sempre válidos para toda a comunidade, adultos ou jovens”, são apresentados como histórias em prosa, muitas delas universais, “nas quais a categoria prevalecente é o “maravilhoso”, apesar de terem, como ponto de partida, o aproveitamento de elementos da “representação do mundo”. Pinto Correia distingue contos que dizem respeito à *tradição universal* (como a *Gata Borralheira*, *A Bela e o Monstro* ou *O Capuchinho Vermelho*) e contos da *tradição nacional* de que são exemplo, entre muitos outros, *As três cidras do Amor* ou *Os dez Anõezinhos da Tia Verde-Água*.

Num último conjunto, o autor integra as *composições críticas / humorísticas* sobretudo representadas pelas *anedotas*.

Dentro do macroconjunto de natureza *dramática*, considera as composições *exemplares*, aí incluindo *tragédias*, *dramas*, *comédias* e *autos*, as composições *críticas*, de que são exemplo os *entremezes*, as *farsas* e as *cegadas* e, finalmente, as composições *registadoras do quotidiano*”, que integram representações como as *loas*.

Mesmo sendo provisória, esta proposta permite-nos compreender as dificuldades de uma tipologia, pela diversidade das produções e pela riqueza de matizes da literatura popular.

Esta pluralidade de produções e de matizes, bem como a diferentes questões que foram ditando (e fazendo divergir) as pesquisas sobre esta

literatura, estão na origem de diversas conceptualizações quanto aos “géneros” da literatura popular que aqui apenas apontamos.

Importa referir, no entanto, que, independentemente destas dificuldades de classificação, grande parte dos géneros da literatura popular acima mencionados são contemplados pelas propostas curriculares que a seguir abordaremos.

2.2.2.2. Os processos de operacionalização e a progressão prevista nos programas de Língua Portuguesa

Prevê-se, nos Programas de LP, que o progresso das aprendizagens se processe em espiral, retomando-se e aprofundando-se, ciclicamente, uma mesma temática. Não admira, por isso, que seja praticamente idêntica a enumeração dos diversos géneros da literatura popular aí preconizados. Há, no entanto, alguma especificidade quanto à sua incidência ao longo dos três ciclos de escolaridade.

No 1º ciclo (cf. Tabela 4, acima indicada, referente ao 1º ciclo) são inicialmente privilegiadas formas versificadas da literatura popular (lengalengas, adivinhas, rimas, trava-línguas) aparecendo, nos 1º e 2º anos, a proposta de formas narrativas mais extensas (o conto) indicadas apenas no fim da enumeração referida.

É sobre as formas versificadas que surgem propostos os processos de operacionalização para este período inicial: para além da actividade de recolha, o trabalho com esses géneros da literatura popular consiste na “participação em jogos de reprodução” da literatura oral, na identificação de semelhanças e diferenças dos elementos sonoros que as constituem, bem como na criação de algumas das suas formas mais simples. Trata-se, em nosso entender, de um aprofundamento lúdico da consciência fonético-fonológica da criança, indispensável às aprendizagens iniciais da leitura.

Nos 3º e 4º anos, pede-se, para além da recolha, a selecção (sem explicitação de critérios) destas formas, bem como uma produção mais elaborada

de algumas delas, como por exemplo, “participar na produção de rimas e de lengalengas, introduzindo-lhes novos elos”.

Nestes dois últimos anos do 1º ciclo, os contos e as lendas passam, porém, a encabeçar a enumeração dos géneros a ser objecto de recolha e selecção e é agora, sobre uma dessas formas narrativas – o conto –, que a actividade de comparação é proposta (cf. “comparar versões diferentes dos mesmos contos”, Tabela 4).

Quanto à produção oral de contos, ela surge indicada, como actividade colaborativa, apenas para o 4º ano: “ Colaborar na produção de contos (com companheiros, com o professor...) ”

Atentando agora no 2º ciclo (cf. Tabela 5), verificamos ser essencialmente no âmbito da compreensão (compreensão oral e leitura) que aparecem previstos os diferentes géneros da literatura popular.

No domínio da compreensão oral, retomam-se os processos de operacionalização dos 3º e 4º anos, atrás descritos, conservando-se a indicação dos mesmos géneros e das mesmas actividades a serem desenvolvidas sobre as formas versificadas da literatura oral.

No domínio da compreensão escrita, preconiza-se a leitura orientada, isto é, objecto de exploração didáctica em sala de aula, de “traduções cuidadas de clássicos universais e de outros textos de matéria tradicional ou de reconhecido valor estético”, precisando-se que “deverá assegurar-se em cada ano a leitura de três a cinco narrativas, recobrando necessariamente o património nacional e o património universal” (cf. Tabela 5, referente ao Programa de Língua Portuguesa, 2º ciclo, 1994, Vol. II: 27-29)

As formas narrativas “de matéria tradicional” do “património nacional” são, em prosa, sobretudo o conto e, em verso, os romances, *A Nau Catrineta* e *A Bela Infanta*, nas versões recolhidas por Pere Ferré e por Almeida Garrett.

Sobre os contos, género privilegiado neste ciclo, são apresentadas indicações precisas, explicitando-se quer os autores das recolhas populares nacionais, quer os autores das recriações infantis de fundo popular a serem considerados.

Sem uma indicação específica sobre os processos de operacionalização referentes a estes géneros narrativos, a progressão, neste ciclo, parece fazer-se, estranhamente, pela consideração de mais um género (a lenda, que, no entanto, aparece apenas proposta para o 5º ano) e, sobretudo, pela diversificação dos autores de recolhas de contos populares: a Teófilo Braga, referido no 5º ano, acrescenta-se o nome de outros estudiosos da literatura popular: Adolfo Coelho, Consiglieri Pedroso e Ataíde de Oliveira.

Relativamente a contos tradicionais e a fábulas do património universal, a progressão, de um para outro ano, parece continuar a residir apenas na alteração das fontes/ dos autores indicados.

Finalmente, considerando agora as indicações dadas para o 3º ciclo (cf. Tabela 6), verificamos que a literatura popular volta a ser referida, tal como acontecia no 1º ciclo, apenas no domínio da compreensão/produção do oral, repetindo-se, aí, os processos de operacionalização já mencionados: recolher, reproduzir e recriar produções dessa arte oral. Perde-se, entretanto, neste domínio, e tal como já aconteceu no ciclo anterior, a indicação de uma actividade prevista nos 3º e 4º anos, a saber, a comparação entre diferentes versões de um mesmo conto.

A progressão, dentro deste ciclo, parece fazer-se apenas pela progressiva “eliminação” das formas versificadas, conservando-se, no 9º ano, somente o provérbio, o conto e a lenda³⁵.

Em síntese, diríamos que a presença da literatura popular se inscreve nos programas do Ensino Básico, potenciando sobretudo o desenvolvimento de competências do domínio oral.

³⁵ Relativamente às actividades propostas para o domínio da oralidade nos programas e, especificamente, no que respeita à compreensão de narrações, Dília Pereira, enunciando as operações cognitivas implicadas nessa actividade oral, aponta “a pouca ponderação” atribuída à actividade de narração, salientando que “relativamente a estas actividades (e no plano da oralidade) não é visível qualquer progressão ao longo dos diferentes níveis de ensino”. (Pereira, 1991:33)

Ainda sobre os programas de LP (2º e 3º ciclos), Armanda Costa critica o facto de se suprirem – a seu ver de modo aleatório – algumas das produções da literatura oral, no final do 3º ciclo, discordando, também, do “modo como sob o escopo do conteúdo “comunicação verbal em interacção” se apresentam de forma indistinta os materiais de base para a actividade *recolher/reproduzir/ recriar formas do património literário oral* (...)”. Segundo a autora, os diversos géneros da literatura oral deveriam ser seleccionados para os vários ciclos, com base nas suas propriedades linguísticas. Assim, e atendendo ao desenvolvimento da linguagem figurativa na criança, a progressão deveria ser apresentada partindo de formas menos codificadas (contos e lendas) para as formas mais codificadas (provérbios e adivinhas). (Costa, 1991:13-14)

Se a (quase) repetição do objectivo geral proposto ao longo dos três ciclos se compreende pela sua “amplitude”, compreende-se, em nosso entender, bem menos, que a progressão em espiral preconizada seja tão escassamente sustentada por indicações metodológicas e que, para além disso, sejam rigorosamente inexistentes as indicações bibliográficas que possibilitem, sobre este assunto, a documentação do professor.

Assim, a progressão verificada parece atender essencialmente a uma lenta diminuição das formas versificadas da literatura popular, cuja presença se manifesta predominante no 1º e 2º ciclos e desaparece no último ano da escolaridade básica. Quanto ao conto, forma narrativa privilegiada nos programas, ele é indicado desde o 1º ano, ganhando relevância acrescida a partir do 3º ano de escolaridade.

2.3. Dos programas de Língua Portuguesa ao documento “*A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*”

Como já mencionámos, em 1997, surge o documento *A Língua Materna na Educação Básica* a ser entendido como instrumento de “apoio à prática dos professores”. Entre o programa e as orientações oficiais que lhe sucedem há, como veremos, alterações.

No documento de 1997, reconhecem-se cinco competências³⁶ nucleares - compreensão do oral, a leitura, a expressão oral e a expressão escrita e o funcionamento da língua -, precisando-se, não apenas os níveis essenciais de desempenho a atingir no final do 3º ciclo da escolaridade básica, em cada uma

³⁶ Na página 12 deste documento, explicita-se, do seguinte modo, o significado aí atribuído ao termo “competência”: “competência designa um saber em uso radicado numa capacidade, cujo domínio envolve treino e ensino formal”.

dessas competências, mas também níveis intermédios, relativos ao 1º e 2º ciclos³⁷.

A abordagem da literatura popular de tradição oral aparecerá, neste documento, apenas no âmbito da leitura.

Os quadros abaixo inseridos, que passaremos a comentar, sintetizam as referências explicitamente feitas, nesse documento, ao ensino/aprendizagem desta literatura.

A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – DEB – <i>Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico, 1997.</i> Estudo elaborado por I. Sim-Sim, I. Duarte & M. J. Ferraz. (1º CICLO)	
COMPETÊNCIA NUCLEAR³⁸ – LEITURA³⁹	
Objectivo de desenvolvimento: <i>Aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito.</i>	
Níveis de desempenho a atingir no final do 1º Ciclo:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Executar leitura silenciosa; ▪ Ler com clareza em voz alta; ▪ Identificar as ideias principais de um texto 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Localizar no texto a informação pretendida; ▪ Antecipar conteúdos a partir de capas, gravuras, títulos e primeiras linhas; ▪ Tomar a iniciativa de ler.
Leitura recreativa <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lengalengas ▪ Adivinhas ▪ Narrativas: fábulas (e.g. de Esopo e La Fontaine), contos de fadas (e.g. de Perrault, Andersen e irmãos Grimm), aventuras ▪ Poesia (e.g. poesias do romanceiro popular) • Revistas infantis 	

Tabela 7 - A Língua Materna na Educação Básica (1º Ciclo)

A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – DEB – <i>Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico, 1997.</i> Estudo elaborado por I. Sim-Sim, I. Duarte & M. J. Ferraz. (2º CICLO)	
COMPETÊNCIA NUCLEAR - LEITURA⁴⁰	
Níveis de desempenho a atingir no final do 2º Ciclo:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ler em voz alta, restituindo ao ouvinte o significado do texto; ▪ Identificar as ideias importantes de um texto e as relações entre as mesmas; ▪ Procurar num texto a informação necessária à concretização de uma tarefa a realizar; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizar estratégias diversificadas para procurar informação escrita; ▪ Seleccionar a estratégia de leitura adequada ao objectivo em vista; ▪ Sublinhar e tomar notas com objectivo de estudo; ▪ Ler voluntária e continuamente para recreação e para obtenção de informação.
Leitura recreativa: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Narrativas épicas adaptadas (e.g. <i>Odisseia</i>, <i>Os Lusíadas</i> contados às crianças) ▪ Literatura de aventuras (e.g. de Júlio Verne e de Mark Twain) ▪ Contos populares, mitos e lendas do património literário nacional ▪ Banda desenhada ▪ Biografias (de figuras históricas, exploradores, cientistas, artistas célebres, ...) ▪ Peças de teatro adequadas ao nível etário ▪ Poesia clássica e moderna adequada ao nível etário. 	

Tabela 8 - A Língua Materna na Educação Básica (2º Ciclo)

³⁷ Estes níveis de desempenho, bem como os tipos de situações educativas previstas para a sua obtenção, serão retomados no documento de 2001, *Curriculo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. ME. DEB.

³⁸ Uma vez que os níveis atingidos por cada sujeito, nos domínios considerados, “determinam o seu nível de **mestria linguística**”, eles constituem, na terminologia das autoras, “as competências **nucleares** a ter em conta no ensino da língua materna”. (Sim-Sim, I. Duarte, I & Ferraz, M. J.:1997: 26)

³⁹ Cf. *A Língua Materna na Educação Básica...*, 1º ciclo. ME- DEB: 60-61.

⁴⁰ Cf. *A Língua Materna na Educação Básica...*, 2º ciclo. ME - DEB: 62-63.

A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – DEB – <i>Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico, 1997.</i> Estudo elaborado por I. Sim-Sim, I. Duarte & M. J. Ferraz. (3º CICLO)	
COMPETÊNCIA NUCLEAR - <i>LEITURA</i>⁴¹	
Níveis de desempenho a atingir no final do 3º Ciclo:	
<ul style="list-style-type: none">▪ Ler com fluência, conservando em memória o significado do texto;▪ Reconstruir mentalmente o significado de um texto em função da relevância e hierarquização das unidades informativas deste;▪ Utilizar chaves linguísticas e textuais para desfazer ambiguidades, deduzir sentidos implícitos e reconhecer usos figurativos;	<ul style="list-style-type: none">▪ Seleccionar as fontes de informação e as estratégias de leitura adequadas à tarefa a realizar;▪ Resumir e reduzir a esquema um texto com objectivo de estudo;▪ Ler textos cuja complexidade ou dimensão requeira alguma persistência;▪ Distinguir as formas naturais de literatura;▪ Estabelecer relações temáticas entre textos;▪ Reconhecer valores culturais, estéticos, éticos, políticos e religiosos que perpassam nos textos.
Leitura recreativa (p.65)	
<ul style="list-style-type: none">▪ Narrativas épicas (e.g., excertos de <i>Os Lusíadas</i>)▪ Literatura de viagens (e.g., excertos de <i>Peregrinação</i>) e de aventuras▪ Contos populares, mitos e lendas do património literário nacional e mundial▪ Novelas e contos de autor▪ Textos dramáticos (e.g., um auto ou uma farsa de Gil Vicente)▪ Poesia clássica e moderna adaptada ao nível etário dos alunos (e.g., Camões, Pessoa, e poetas contemporâneos)	

Tabela 9 - A Língua Materna na Educação Básica (3º Ciclo)

Como já mencionamos, no documento “A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho” de 1997, encontramos a referência à literatura popular de tradição oral apenas no âmbito da leitura.

Entende-se nesse documento que, após as fases iniciais de automatização do processo de decifração, a actividade de leitura deve cumprir duas finalidades “básicas e essenciais”: a leitura “recreativa”, que tem como objectivo “a aprendizagem da extracção do significado de diferentes tipos de textos que promovam o desenvolvimento do imaginário, do espírito criativo e do pensamento divergente” e a “leitura para fins informativos”, que tem como finalidade “a aprendizagem da extracção de significado com o objectivo de transformar a informação em conhecimento” (ibidem:60-61).

É assim que, para o 1º ciclo, e numa fase ainda inicial, a necessidade de criação de automatismo do processo de decifração leva a que seja preconizada a leitura de lengalengas, “pela sua natureza paralelística”, bem como de adivinhas, em virtude das suas “características de rima e ritmo”. (Ibidem:60, notas 17 e 18).

É ainda no 1º ciclo, que, no âmbito da leitura recreativa, a atenção a combinações sonoras da língua é potenciada pela leitura de poesias do romanceiro popular, e que, visando o desenvolvimento do espírito criativo e do

⁴¹ Cf. *A Língua Materna na Educação Básica...*, 3º ciclo. ME - DEB: 64-65.

imaginário, se indicam textos narrativos da tradição oral europeia, em prosa ou em verso - fábulas de Esopo e de La Fontaine e contos de fadas de Perrault, de Andersen e dos irmãos Grimm (cf. Tabela 7) - retomando-se, textualmente, neste âmbito, os géneros e a indicação das fontes/autores anteriormente indicados no programa de LP do 2º ciclo.

Poderá colocar-se a possibilidade de utilização de formas narrativas da literatura popular em actividades de completamento de histórias e em recontos orais, preconizados no domínio da expressão oral. No entanto, e como já referimos, nem a nível da compreensão oral nem da expressão oral, a literatura popular é especificamente mencionada.

Assim, um convívio “espontâneo” com manifestações da literatura popular (recolhendo histórias ou reactivando a prática social de contar histórias) sugerido no Programa de L. P. dá lugar, neste documento, à proposta de leitura de apenas um dos tipos de contos do património oral “universal” – os contos de fadas – em versões ou recriações destinadas à infância.

A “recuperação” lúdica de uma prática secular, a dos contadores de histórias, aparecerá indicada como situação educativa a promover junto dos alunos de 2º ciclo – os “concursos de contadores de histórias”, potenciando vários dos níveis de desempenho visados (“narrar situações vividas e imaginadas de forma a prender a atenção do interlocutor”, adaptar o discurso em função das reacções do interlocutor, etc.) (ibidem:71).

No entanto, é de novo – e apenas - no domínio da leitura recreativa (cf. Tabela 8) que, no 2º ciclo, surge a indicação de contacto com “contos populares, mitos e lendas do património literário nacional” (ibidem: 63).

Finalmente, no 3º ciclo (cf. Tabela 9), a mesma indicação de leitura é retomada, alargando-se o âmbito da literatura de tradição oral a “contos populares, mitos e lendas do património nacional e mundial” (ibidem: 65). Neste ciclo, como vimos, a literatura popular aparece mencionada a par de contos de autor e de outros tipos de texto (poesia épica, texto dramático, etc.).

2.4. Em síntese

Identificada a presença da Literatura popular nos programas e no documento de reflexão “A Língua Materna na Educação Básica...” cabe sumariar os principais tópicos de uma evolução proposta quanto à inscrição da literatura popular no ensino da LP.

Vimos, nos programas de LP, a diversidade de géneros da literatura popular ser progressivamente restringida, ao longo do 3º ciclo, até se limitar, no 9º ano, aos provérbios, ao conto e à lenda. Este progressivo decréscimo da presença do popular, tendência que veremos reproduzida nos manuais de LP do Ensino Básico, produz, sub-repticiamente, um efeito de sentido: o de que esta é uma literatura para a infância.

A este fenómeno poderíamos chamar de **infantilização**.

Dir-se-ia que as rimas, as correlações analógicas, a “simplicidade” das formas narrativas, etc., são características próprias apenas de produções destinadas a crianças, ignorando-se frequentemente os temas que estes textos retomam, e como os retomam, de modo a permitir a sua reutilização, em diferentes situações pragmáticas.

Serão estas características, que tornam a literatura popular de tradição oral propícia ao desenvolvimento da criança, que parecem fazê-la desadequada a faixas etárias menos “infantis”, ou irrelevante relativamente a outras produções literárias, no fim da escolaridade básica.

Acrescentaríamos que, no texto “A Língua Materna na Educação Básica”, a literatura popular se circunscreve, numa menor variedade de géneros, a versões ou recriações apenas escritas, partilhando-se, de modo mais evidente, o seu campo com a literatura infanto-juvenil.

Apresentada apenas como objecto de leitura, a literatura popular (e os seus contos) perdem a especificidade que lhe(s) advém das diversos códigos com que se tecem.

3. O conto popular nos manuais do ensino básico

Ao que suponho, os contos orais, provenientes daqui ou dali, transmitidos desta ou daquela maneira (e quem o sabe ao certo?) estão condenados a morrer como arte alada e fluida, que vai de narrador em narrador, de metamorfose em metamorfose. (...)

O voo milenário e nevoento das histórias, por idades, povos, raças, línguas, acaba. Acabam as andanças e as transformações, o alijar de detritos e a fixação de novos elementos. As aves misteriosas entram, por fim, mansamente, na gaiola da escrita, na armadilha dos quadradins tipográficos. Imobilizam-se. E tudo depende agora dos olhos com que forem olhadas”

Carlos Oliveira e José Gomes Ferreira, 1975:1006

O manual de Língua Portuguesa é hoje uma realidade que se complexifica com materiais “adjacentes”, em suportes diversificados. Mesmo na sua versão mais simples de livro impresso, ele apresenta agora um conteúdo multifacetado, que contempla, para além da selecção de textos, propostas de actividades recobrando os diferentes domínios do ensino/aprendizagem da língua.

Dionísio alude a esses dois níveis de estruturação do manual, distinguindo entre um plano “fundacional, do qual fazem parte os textos seleccionados (...) a antologia” e um outro “complementar, constituído pelas actividades (...) a partir das quais se podem extrair os “conteúdos”, declarativos e processuais, explícitos ou implícitos, que constituem objecto da disciplina” (Dionísio, 2000: 106-107)

É a esses dois planos de estruturação que atenderemos, ao analisarmos a inscrição da literatura popular (e, em particular, do conto) nos manuais escolares seleccionados.

De acordo com os critérios já explicitados no capítulo II deste trabalho, analisamos aqui dez manuais de cada nível da escolaridade básica (1º ao 9º ano)⁴², obedecendo essa análise (essencialmente descritiva) aos passos seguintes:

Começaremos por apresentar algumas das propostas de caracterização dos diferentes géneros da literatura popular para, em seguida, verificada a

⁴² Cf Anexo 9, onde se apresentam as tabelas relativas aos manuais seleccionados para cada ano. Como anteriormente referimos, os manuais utilizados pelos professores considerados neste estudo, integram os dados agora em análise.

presença desses géneros⁴³ nos manuais (Anexos 10 a 12), analisarmos a frequência com que são propostos ao longo dos três ciclos de escolaridade (Anexos 13 a 15).

Detectadas algumas regularidades quanto à incidência dada, em cada ciclo, a essas diversas formas da literatura popular de tradição oral, o âmbito da nossa análise centrar-se-á preferencialmente no 3º ciclo (embora alargando-se, sempre que necessário, à consideração dos dois ciclos anteriores).

Identificaremos, então, o estatuto dos textos narrativos em prosa e verificaremos o significado da sua presença no contexto global dos conteúdos temáticos propostos nos manuais seleccionados (Anexo 16).

Atentaremos, seguidamente, sobre o conto, género narrativo da literatura popular de tradição oral privilegiado nos manuais, começando por tentar descrever:

- a) A frágil “fronteira” entre versões populares e recriações de fundo popular (Anexos 17 a 19), o mesmo é dizer, retomaremos a temática da circulação entre o popular e o erudito, já abordada no primeiro capítulo, agora constatada neste material didáctico;
- b) Paralelamente, tentaremos compreender, apesar da polémica categorização tipológica desses contos, as regularidades detectadas quanto aos tipos de contos e temáticas consagradas pelo cânone escolar (Anexos 20 e 21);
- c) Finalmente, e ainda centrando-nos nos contos, analisaremos os tipos de actividades sobre eles propostos (Anexos 22 e 23), bem como os textos informativos que os acompanham (Anexo 24).

⁴³ Aludimos já à dificuldade de transposição da maior parte das categorias fundamentais da análise literária quando abordamos a literatura oral (Boyer:2001).

Também no que respeita à literatura dita “erudita” ou “cult”, a teorização realizada não é isenta de controvérsia. Tal é o caso do conceito de “género” que sabemos ter tido, desde Aristóteles, abordagens diversas, sendo ainda hoje objecto de reflexão por parte dos especialistas.

Sem aprofundar este conceito, limitamo-nos aqui a sublinhar ser mutável o seu entendimento e diversas as categorizações que ao longo dos tempos foram propostas.

Parece existir hoje, no entanto, algum consenso em torno da consideração de categorias ditas “universais” (que habitualmente recebem a designação de “modos” – modo narrativo, lírico e dramático) e categorias de carácter contingente, cujo surgimento, mutação ou desaparecimento comprovam o seu carácter histórico. São estas categorias que habitualmente, recebem hoje a designação de “género” (o conto, a novela, a comédia, o drama, etc.) (Aguiar e Silva, 1993; Reis, 1995, Moisés, 2004)

É esse, em todo o caso, o entendimento que nos parece ser dado a esta questão nos documentos que analisamos (programas, manuais, planificações) e que, tentando evitar situações de ambiguidade, adoptaremos.

3.1. Os géneros da literatura popular de tradição oral em manuais do Ensino Básico

No universo dos manuais consultados, a literatura popular está presente, embora com contornos específicos, ao longo dos três ciclos.

A tabela abaixo inserida permite-nos verificar, para cada ano, o número de manuais que incluem, nas suas páginas, os diferentes géneros da literatura popular⁴⁴.

Quadro – Síntese⁴⁵

Nível de Escolaridade Géneros	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	Total de manuais do 1º ao 9º ano: <u>90</u>
	Nº de manuais por nível de escolaridade									
Conto	1	5	4	8	10	10	10	7	4	59
Fábula	1	4	4	6	10	7	8	2	0	42
Lenda	0	2	6	8	4	7	8	8	3	46
Romance	0	1	0	2	8	9	7	2	1	30
Poesia	7	9	7	5	8	6	7	3	1	53
Adivinhas	4	4	4	1	9	6	6	1	1	36
Provérbios	1	5	4	4	8	7	5	5	2	41
Lenga-lenga	5	4	3	3	5	5	2	1	0	28
Trava-línguas	1	2	4	1	7	2	3	1	0	21

Tabela 10 - Incidência dos géneros da Literatura Popular nos manuais do Ensino Básico

Numa primeira observação deste quadro, é possível verificar a presença de praticamente todos os géneros da literatura popular ao longo de toda a escolaridade básica. No início e no fim deste período, regista-se, de acordo com o preconizado nos programas oficiais, a ausência de alguns géneros: a lenda e o romance, no 1º ano e, no 9º ano, a fábula, as lengalengas e os trava-línguas.

⁴⁴ A tipologia aqui apresentada não contempla a referência ao mito indicada nos 2º e 3º ciclos no documento de Sim-Sim, I., Duarte, I. et Ferraz, M.J., 1997, *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. A tripartição genérica deste património literário em “Contos populares, mitos e lendas” (op. citum: 63, 65) é muito escassamente adoptada nos manuais que consultámos, os quais, na sua maioria, seguem a categorização proposta nos Programas de LP para os quais o referido documento remete.

⁴⁵ A tabela 10 sintetiza a análise proposta nos Anexos 13, 14 e 15.

Fazendo uma leitura por ciclos de escolaridade, outras evidências se deixam captar. Sobre elas, em seguida, nos deteremos.

No 1º ciclo, nos dois primeiros anos de escolaridade, os géneros da literatura popular mais presentes são formas versificadas de curta extensão: as poesias, onde englobamos as quadras, as cadências, as cantilenas e as cantigas, estão presentes em 70% desses manuais. Mas também as lengalengas, os trava-línguas, as adivinhas e os provérbios, que vimos, no programa, sugeridos para reprodução oral, são formas lúdicas muito frequentes. Sem dúvida, o reconhecimento das repetições presentes nas rimas favorece, como já referimos, o desenvolvimento da consciência fonológica da criança, bem como a associação fonema/letra, aspectos necessários às aprendizagens iniciais da leitura. E a curiosidade que as adivinhas despertam, o *nonsense* de muitas das lengalengas tornarão, muito provavelmente, essas aprendizagens mais lúdicas.

Um primeiro contacto com a literatura popular na escola, através dos manuais, parece fazer-se, pois, sob o signo da sonoridade, do ritmo e da ludicidade da linguagem a que a criança desde cedo é sensível e que lhe é apresentada nessas leituras ainda iniciais. Mas essas formas curtas versificadas diminuirão a sua presença, à medida que se progride no nível de escolaridade.

Surgem também, nos manuais⁴⁶ dos dois primeiros anos de escolaridade, algumas narrativas recuperadas da tradição oral. São frequentemente contos da “tradição universal” (Correia, 1993:68), predominantemente objecto de actividades de audição com suporte de imagens, como acontece com a história de “O Capuchinho Vermelho” (presente em **1ºM6**:42-43) ou de “João e o Pé de Feijão” (presente em **1ºM6**:86-87) recolhidas pelos irmãos Grimm⁴⁷ ou da colectânea de contos publicada no século XVII, as “Histoires ou Contes du Temps Passé”, atribuída a Charles Perrault⁴⁸, como é o caso de “O Gato das Botas”(1ºM6:64-65).

⁴⁶ Para a identificação desses manuais procedemos do modo seguinte: o primeiro número refere-se ao ano de escolaridade; com **M** abreviamos ‘Manual’; o número final corresponde ao número de inventário, elaborado por ordem alfabética de título do manual.

⁴⁷ Na verdade, como veremos, há alteração dos contos de tradição oral, nas sucessivas edições das recolhas dos Grimm, atendendo a um público infantil.

⁴⁸ Trata-se, neste caso, de recriação literária de contos da tradição oral.

Embora de forma bem mais esporádica, verifica-se a presença de adaptações elaboradas pelos autores dos manuais⁴⁹, destinadas à actividade de leitura. É o caso de contos como “A Bela Adormecida”(1ºM3:1) ou “O Capuchinho Vermelho”⁵⁰(1ºM6: 115), dos Grimm, cuja história se condensa em torno dos seus momentos essenciais, simplificando-se a linguagem usada, quer a nível do vocabulário quer a nível da construção frásica.

Para além do conto, a leitura⁵¹ de outras formas narrativas em verso ou prosa, como a fábula e a lenda, têm a sua presença num maior número de manuais nos dois últimos anos deste 1º ciclo, momento em que o aluno desenvolveu já capacidades necessárias à compreensão de textos um pouco mais longos.

É justamente a partir do 3º ano de escolaridade que, junto aos contos, começa a aparecer a indicação dos autores responsáveis pela sua recolha: Teófilo Braga, sem dúvida a fonte mais usada no 1º ciclo, mas também Adolfo Coelho, Ataíde de Oliveira e Viale Moutinho.

À semelhança do que verificamos nos programas, passamos, ao longo deste ciclo, e no que diz respeito à presença nele dada à literatura popular, de formas curtas versificadas para formas narrativas, predominantemente em prosa, e bem mais extensas.

A esta evolução quanto à presença de formas versificadas ou em prosa, de diferentes géneros, se alia, uma outra, referente ao seu tratamento didáctico: a literatura popular, inicialmente abordada no domínio da oralidade e da leitura, cedo é proposta, nestes manuais, bem como nos manuais relativos aos ciclos seguintes, como actividade quase exclusivamente de leitura.

⁴⁹ Nos dois primeiros anos de escolaridade, as histórias aparecem normalmente assinaladas como “adaptações de contos tradicionais”, sendo frequentemente omitida a referência a qualquer recolha de contos populares ou sua recriação por autores de literatura infantil. (cf. Anexos 10, 11 e 12: “Quadro geral de análise”)

⁵⁰ Segundo Soriano, são estes contos - os “contos de advertência” -, aqueles que mais cedo foram previstos como contos para crianças (Soriano, 2001c:400).

⁵¹ Na maioria dos manuais consultados, a iniciação à leitura parece seguir de perto o método analítico - sintético que, contrariamente às propostas dos métodos ditos globais - de palavra, de frase ou de texto -, propõe a associação fonema-letra no contexto de palavra (ilustrada por imagem que permite o acesso ao seu significado). Decorre muito provavelmente daí, a escassa utilização de textos narrativos, pela sua maior extensão, em fase inicial da aprendizagem da leitura.

O 2º ciclo de escolaridade

Ao longo dos 3 ciclos de escolaridade básica, é sem dúvida no 2º ciclo que a literatura popular, nos seus diversos géneros, aparece com maior incidência.

As formas versificadas - poesias, adivinhas, lengalengas, trava-línguas -, cuja presença decrescia já nos manuais de 3º e 4º anos, voltam a surgir com expressão significativa.

Assim, nos vinte manuais de 2º ciclo consultados, a poesia surge em 70% deles (14 manuais), as adivinhas e os provérbios em 75% (15 manuais), as lengalengas em 50 % desses manuais (10 manuais) e os trava-línguas em 45% (9 manuais).

O mesmo se passa com as formas narrativas, em prosa ou em verso, aí encontradas.

O romance tem, nesta etapa de escolaridade, a sua máxima expressão, estando presente em 17 manuais, o que corresponde a 85% dos manuais consultados para este ciclo. Seguindo as indicações do Programa⁵², este género narrativo surge representado, no 5º ano, pelo romance “A Nau Catrineta”, na versão de Pere Ferré e, no 6º ano, por “A Bela Infanta”, na versão apresentada no *Romanceiro* de Almeida Garrett.

A fábula⁵³ (traduções em verso de La Fontaine e adaptações de Esopo) aparece em 100% dos manuais de 5º ano e em 70% dos manuais do ano seguinte. Este género, que vimos surgir com maior representatividade a partir do 4ºano, terá a sua presença drasticamente reduzida após o 7º ano de escolaridade, desaparecendo por completo no 9º ano.

A lenda, cuja presença decrescia no 5º ano (surge em 40% dos manuais), vê, no 6º ano, essa presença quase duplicada (aparece em 70% dos manuais), tendência que continuará a verificar-se nos dois anos seguintes.

⁵² Contrariamente ao preconizado no documento de 1997, *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho (2º ciclo)*, elaborado por I. Sim-Sim, I. Duarte e M. J. Ferraz, onde aparece mencionada, apenas, a leitura recreativa de “**Contos populares, mitos e lendas do património literário nacional**” (p.62-63), os manuais escolares continuam a acompanhar as indicações dadas no Programa de 2º ciclo. DGEBS de 1994, onde é preconizada a abordagem dos dois romances que referimos.

⁵³ A presença da fábula deve ser tomada com precaução. Isto porque, mesmo se há registo de fábulas de La Fontaine e de Esopo acolhidas na nossa cultura popular e presentes em recolhas portuguesas, os textos encontrados nos manuais são, tanto quanto pudemos apurar, traduções ou recriações eruditas daqueles autores.

Mas é sem dúvida o conto, o género que atinge a sua máxima representatividade, encontrando-se em todos os manuais do 2º ciclo consultados.

Ultrapassando as indicações do programa, surgem, nos manuais de 5º ano, versões de contos retirados de recolhas realizadas não só por Teófilo Braga, mas também, embora mais esporadicamente, extraídos de colectâneas de Adolfo Coelho, Ataíde de Oliveira, Leite de Vasconcelos, Viale Moutinho e de Carlos Oliveira e José Gomes Ferreira.

Com ligeira alteração⁵⁴ são, aliás, as mesmas, as recolhas usadas nos manuais do ano seguinte, verificando-se, comparativamente aos manuais do 1º ciclo, um acrescido cuidado na indicação dos autores das recolhas usadas como fonte dos contos propostos.

O 3º ciclo de escolaridade

Reparando agora nos dados referentes ao 3º ciclo, verifica-se que as formas versificadas (poesias, lengalengas, trava-línguas, adivinhas), cuja presença se mantém ainda com alguma expressão nos manuais de 7º ano, praticamente desaparecem à medida que se eleva o nível de escolaridade.

A mesma tendência se constata quanto à presença de formas narrativas, mantendo-se com algum significado, nos manuais de 9º ano (Cf. Tabela 10, acima apresentada), apenas os contos (versões de Teófilo Braga) e as lendas.

Como veremos, relativamente a este ciclo, não só o número de manuais que contêm narrativas populares (contos e lendas) vai decrescendo⁵⁵ como, paralelamente, se assistirá à diminuição do número desses textos e a uma menor frequência da sua exploração didáctica.

Em síntese, da descrição efectuada, julgamos poder destacar dois dados, que ganharão consistência ao longo do nosso estudo:

⁵⁴ Apenas dois dos contos presentes nos manuais de 5º ano são versões recolhidas por Leite de Vasconcelos. A referência às suas recolhas desaparece, no ano seguinte, surgindo, então, a indicação aos *Contos Populares Portugueses*, recolhidos por Consiglieri Pedroso.

⁵⁵ Cf. Tabela 10: O conto está presente em dez manuais no 7º ano; em sete manuais no 8º ano e apenas em quatro dos dez manuais de 9º ano.

Uma constatação inicial prende-se com a exploração dos diversos géneros da literatura popular, tendo em vista o desenvolvimento das diferentes competências. Assim, contrariamente às orientações dos programas, que vimos preconizarem o contacto da literatura popular essencialmente ao serviço do desenvolvimento da compreensão oral, os diferentes géneros da literatura popular surgem-nos predominantemente propostos nos manuais, passados os dois primeiros anos de escolaridade, como objecto de leitura.

Outra constatação prende-se com a já referida redução quer da diversidade de géneros da literatura popular (facto que acompanha a “evolução” já verificada nos programas), quer da sua presença, em número de manuais destinados a alunos de idades previsivelmente mais avançadas.

Parece ser, pois, como *leitura para os mais novos* que, nos manuais, é proposta a literatura popular de tradição oral.

3.3.1. O lugar da literatura popular nos manuais de 3º ciclo

Observaremos, agora, de modo mais pormenorizado a presença da literatura popular nos manuais de 3º ciclo, uma vez que serão deste ciclo os manuais usados na preparação das aulas que iremos analisar.

O modo como essa presença se configura pode compreender-se, não apenas pela identificação dos géneros privilegiados no ensino da LP, que acima descrevemos, mas também pelo conjunto dos textos seleccionados que os presentificam e pelo tipo de leitura preconizada através das actividades sobre eles propostas. O manual dita, nas palavras de Dionísio, “o que ler e o modo legítimo de ler”.

Os textos apresentados nos manuais que consultámos estruturam-se, neste ciclo, em macro unidades referentes ao Texto Narrativo, ao Texto Dramático e ao Texto Poético. Uma quarta unidade aparece nos manuais de 7º e 8º ano de escolaridade, consagrada ao Texto Não Literário e integrando textos

diversos da comunicação social, a par de instruções várias e de textos de banda desenhada.

No 9º ano, apenas um manual mantém esta última unidade (9ºM2): é agora dado mais espaço ao texto narrativo (que inclui a narrativa épica) e ao texto dramático, com o estudo do auto da Barca do Inferno, de Gil Vicente.

Para além desta organização global comum, os manuais assemelham-se ainda pela estruturação de unidades mais breves, integrando as três (ou as quatro) macro unidades referidas (Texto Narrativo, Texto Dramático, Texto Poético e Texto Não Literário).

Dentro de cada uma dessas unidades didácticas, os textos não assumem, no entanto, um idêntico estatuto⁵⁶.

Alguns desses textos aparecem no início de uma unidade e deles derivam todas as actividades a seguir apresentadas. Por isso são assinalados nos manuais com a designação de **Texto Nuclear**⁵⁷, Texto de Leitura Orientada ou simplesmente “Texto” e, por este lugar privilegiado na estrutura do manual, opõem-se a “Outros textos, outras leituras” (ou “Intertextos”), que constituem uma expansão ditada pelo género e/ou pela temática do texto nuclear.

A estes **textos Complementares** associam-se ainda breves Textos Informativos, elaborados pelos autores do manual, ou por eles seleccionados de obras de referência.

Considerada a estrutura dos manuais consultados e a hierarquização dos diferentes textos que nela são patentes, questionamo-nos sobre o lugar aí consagrado à narrativa popular⁵⁸.

Relativamente às macro-unidades referidas, verificamos que a literatura popular aparece inserida do modo seguinte:

No 7º ano, ela surge, em 70% dos manuais, incluída na grande unidade referente ao Texto Narrativo. Mas, dentro dessa unidade, cria-se a divisão entre a literatura popular e a literatura “consagrada”, identificando-se uma primeira

⁵⁶ Acompanharemos Castro e Sousa (1998a) na sua proposta de classificação dos textos que integram os manuais de Português.

⁵⁷ O texto nuclear é “aquele de onde derivam todas as actividades” (Dionísio 2005: 166)

⁵⁸ O texto narrativo ocupa, em geral, lugar de destaque, relativamente a outros tipos de texto (lírico e dramático) nos manuais de 7º e 8º anos. Também a narrativa popular (especificamente o conto e a lenda) são, como veremos, objecto de exploração mais relevante comparativamente a outros géneros da literatura popular, o mais frequentemente usados como textos de leitura complementar e dispersos no manual.

secção como respeitante à “Sabedoria popular” ou à “tradição Oral”, ou outra designação afim, e iniciando-se uma segunda secção, bem mais extensa, frequentemente assinalada com a indicação “Conto (s) de Autor”.

Ainda no mesmo ano, os restantes 30% dos manuais apresentam uma “secção” autónoma para literatura popular (incluindo maior diversidade de géneros), que precede a unidade consagrada ao Texto Narrativo. (cf. anexo16, a estrutura dos manuais 7ºM6, 7ºM7 e 7ºM8).

Como já mencionamos, aparece frequentemente nos manuais uma quarta unidade, referente ao Texto Não Literário. Ela surge, regra geral, iniciando as restantes unidades que compõem os manuais de 8º ano. Neles, a secção relativa à literatura popular, continua integrada na macro-unidade referente ao texto narrativo de autor (em 70% dos manuais), assumindo por vezes o lugar de transição entre a unidade sobre texto não literário e a secção das narrativas da literatura erudita. Apenas em 8ºM10 a literatura popular surge como secção autónoma, depois da unidade referente ao texto narrativo.

Finalmente, decorrente da diminuição da presença, já anteriormente mencionada, da literatura popular nos manuais de 9º ano, apenas 30% destes livros didácticos apresenta uma unidade sobre literatura popular, situada no início dos Textos Narrativos. Nos restantes casos, é pontualmente, e apenas como “texto complementar”, que surgem algumas narrativas populares.⁵⁹

A distinção, por muitos assumida, entre uma literatura consagrada e uma “outra” literatura parece aqui consubstanciada na organização do manual.⁶⁰

A importância concedida pelos autores dos manuais à literatura popular deixa-se ainda ler através de muitos outros indícios.

As suas concepções sobre esta literatura ficam implícitas na relevância quantitativa destes textos e no estatuto - nuclear ou complementar - de que se revestem, mas também na selecção temática que os autores operam, no tipo de

⁵⁹ Em 9ºM10, os contos populares surgem inseridos na abordagem do auto de Gil Vicente e, em 9ºM7, é proposto o texto “A Torre da Má Hora” como leitura complementar associada à análise do conto “A Aia” de Eça de Queirós.

⁶⁰ Poderíamos, certamente, considerar esta demarcação – dentro do texto narrativo – entre literatura erudita e literatura popular, como resultante da especificidade destas produções literárias. Conviria, no entanto, adoptando esta perspectiva, interrogarmo-nos sobre a quase exclusiva abordagem da literatura oral como texto escrito, a praticamente ausência de diferentes versões de um conto, que o tempo e os contextos vão ditando, e sobretudo, como veremos, a preferência registada, em diversos manuais, por recriações de autores consagrados, incluídas nas secções destinadas a essa literatura popular.

fontes bibliográficas de que se retira informação e, ainda, no que explicitamente é dito sobre esta literatura nos textos informativos propostos nesses manuais.

Referimos já a importância de que se reveste o texto nuclear: inicia a unidade, é objecto de leitura orientada habitualmente por um questionário, dele se retiram exemplos para explicação de aspectos do funcionamento da língua e a sua temática, ou o tipo de estruturação textual que os caracteriza, aparecem retomados em textos complementares. Sobre eles se propõem ainda, por vezes, informações teóricas para estudo e nele se inspiram as actividades de escrita apresentadas no fim da unidade.

A tabela que abaixo apresentamos, sintetiza a informação quanto ao número de textos narrativos de literatura popular presentes nos manuais, especificando o seu estatuto:

Os textos narrativos da literatura popular	7º	8º	9º
Textos nucleares	48	25	4
Textos narrativos complementares	34	8	3
Textos informativos	24	20	3

Tabela 11 – Número de textos narrativos de Literatura popular presentes nos manuais

Nos manuais de 3º ciclo, são predominantemente contos e lendas, as narrativas populares com estatuto de texto nuclear.

Estes números, pareceriam, à primeira vista, revelar uma importância significativa concedida, nos 7º e 8º anos, à narrativa popular. Eles dão-nos, no entanto, uma imagem que julgamos desfocada.

Assim, confrontando o número de páginas dedicadas ao estudo de textos narrativos da literatura dita “consagrada” com as páginas referentes à narrativa popular, poderemos obter um indicador mais preciso quanto à relevância que, de facto, esta assume na globalidade dos livros didácticos considerados.

Os resultados dessa análise são indicados nas tabelas seguintes.

Manual	Nº de páginas da unidade referente ao Texto Narrativo	Nº de páginas da secção relativa a Literatura Popular
7M1	89	44
7M2	155	17
7M3	79	11
7M4	163	26
7M5	130	4
7M6	117	21
7M7	93	56
7M8	59	57
7M9	65	31
7M10	105.	11

Tabela 12 - Total de páginas referentes a “Narrativa de Autor” e a “Literatura Popular” (7º ano)

A proporção entre uns e outros textos torna-se agora mais clara, sobretudo quando verificamos que nas unidades consagradas à literatura popular de tradição oral presente nos Manuais 7M1, 7M7 e 7M8 surgem incluídos textos de autores nacionais ou estrangeiros e recriações de fundo popular. (cf Anexo 12).

Se repararmos no mesmo indicador, agora referente aos manuais de 8º e 9º ano, facilmente se verifica a **subalternidade** da Literatura popular em relação à Literatura canónica, explicitamente dada pelo espaço/tempo destinados ao seu estudo:

Manual	Nº total de páginas destinadas ao estudo da narrativa	Literatura Popular		Manual	Nº total de páginas destinadas ao estudo da narrativa	Literatura Popular
8M1	131	17		9M1	42	-
8M2	167	10		9M2	69	7
8M3	107	7		9M3	59	10
8M4	117	14		9M4	49	-
8M5	105	0		9M5	72	7
8M6	93	20		9M6	50	-
8M7	120	18		9M7	46	-
8M8	155	5		9M8	61	-
8M9	87	13		9M9	86	3
8M10	76	16		9M10	43	-

Tabela 13 - Total de páginas referentes a “Narrativa de Autor” e a “Literatura Popular” (8º e 9º anos)

Independentemente da análise de outras formas mais subtis de apropriação, os elementos quantitativos apresentados, somados a outros indícios que tentaremos captar, permitem anotar a fraca presença da literatura popular (e da cultura popular) na escola, sobretudo em níveis mais elevados de escolaridade. Permitem, paralelamente, ir reconfirmando duas características, a que já fizemos referência, do processo de apropriação escolar desta antiquíssima arte oral: a infantilização, resultante da progressiva diminuição da presença destas formas verbais à medida que se progride na escolaridade básica, e a subalternidade em relação à literatura canónica, explicitamente dada pelo espaço e tempo consagrados ao seu estudo.

3.2. O conto popular nos manuais de 3º ciclo

3.2.1. Contos populares portugueses, contos do património universal e recriações literárias para a infância

Referimo-nos, acima, à presença de recriações de fundo popular apresentadas nas unidades relativas à literatura de tradição oral.

Centrando-nos apenas num género narrativo - o conto⁶¹ -, apreciaremos agora, brevemente, a partilha efectuada, no espaço dos manuais, entre contos populares portugueses, contos do património universal e recriações literárias para a infância.

Numa das definições encontradas para o conto popular diz-se que

“...na sua essência o conto popular reduz-se a uma curta narrativa com fundo humano de universalidade, a transmitir-se de uns para outros povos, constituindo este fundo o que poderíamos chamar de seu esqueleto; mas, por outro lado, revela-se-nos igualmente influenciado, em muito diversa graduação, segundo os casos, pelo que poderíamos chamar de colorido local, que não é mais do que o reflexo da personalidade dos grupos étnicos em cujo seio foram recolhidas as diferentes variantes ou versões de cada conto.”

(Loís Carré Alvarellos, citado por Viale Moutinho, 1998:11).

⁶¹ O enfoque que, a partir deste momento, é dado ao conto, deve-se, para além de outros factores, ao facto de ser este o género em estudo nas aulas que posteriormente analisaremos.

Outras definições deste género, referem as suas características estruturais. São “narrativas breves que põem em cena um número reduzido de personagens escassamente caracterizadas, regra geral meros suportes de uma acção bastante concentrada em torno de uma peripécia particular” e acentuam a “*interacção entre código linguístico e códigos paralelos*” que é constitutiva do seu modo de transmissão oral (Reis, e Lopes, 2000:82-83).

Elas não deixam, no entanto, de sublinhar quer o fundo comum partilhado por estas narrativas, quer a especificidade de que se revestem, como elementos integrantes da tradição de uma dada comunidade.

Parece perpetuar-se, assim, nos estudos sobre o conto popular, uma oscilação, que em graus diversos se tem manifestado, entre a procura de universais, atendendo a semelhanças que aproximam contos de povos a vários títulos distantes, e a tentativa de identificação do que é local, enraizado numa dada comunidade, particularizando-se pelas características e pelas funções que nela desempenham.

- **Contos universais e contos populares portugueses**

O inventário sistemático de Aarne-Thompson⁶², *The Types of the Folktale*, apresentado como a catalogação de todos os contos do mundo, foi sendo progressivamente seguido, na sua metodologia e na nomenclatura usada, em posteriores recolhas internacionais. A análise comparativa realizada numa perspectiva histórico-geográfica, permitiu a identificação do elemento mínimo de análise dos contos, o “motivo”, com base no qual se identificaram diversos tipos

⁶² Os estudos da escola finlandesa foram apresentados no ponto 1.3 do Capítulo I deste trabalho. Recordamos aqui que o catálogo inicialmente proposto por Antti Aarne, em 1910, foi completado pelo folclorista americano Stith Thompson, em 1928. Esta 2ª edição do catálogo foi-se completando ano após ano, reeditando-se, de forma substancialmente alargada, em 1961. Recentemente, foi publicada uma nova revisão deste catálogo, realizada por Hans-Jörg Uther (Hans-Jörg Uther, 2004 - *The Types of International Folktales. A Classification and Bibliography*. Parts I-III. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia . Academia Scientiarum Fennica). Esta 4ª edição teve por objectivo verificar e completar a lista de tipos de contos, revendo-se as descrições dos tipos inventariados na edição de 1961.

de contos: contos de animais, contos mágicos, contos religiosos, contos realistas, contos do Ogre/Gigante/Diabo estúpido, contos jocosos e contos de fórmula⁶³.

Os contos de animais podem ser definidos como narrativas de estrutura muito simples, tendo como protagonistas... animais. Não são, no entanto, fábulas, visto que, ao contrário destas, os animais não simbolizam características humanas, nem se pretende extrair uma moralidade precisa. (Simonsen, 1984:16-17; Sousa, 2000:14). Nem sempre, no entanto, a ambiguidade entre 'contos de animais' e 'fábula'⁶⁴ é fácil de resolver.

⁶³ Não nos tendo sido possível consultar a edição de 2004, a referência aos tipos de contos segue a edição de 1961, consultada na Biblioteca da Universidade do Porto: Antti Aarne, *The Types of the Folktale: A Classification and Bibliography*, The Finnish Academy of Science and Letters, Helsinki, 1961.

⁶⁴ O problema das origens da fábula é complexo.

No século XIX, acredita-se que todas as fábulas teriam vindo da Índia. Na história da fábula, cita-se frequentemente o Pantchatantra, ou "Os cinco livros" da sabedoria, estudado por Teodoro Benfey, coletânea de contos de animais que foram recolhidos na Índia meridional, em Cachemira e no Nepal, e que se transmitiram e multiplicaram em inúmeras versões: árabes, hebraicas, latinas, etc. Um dos animais da fauna indiana, o chacal, desempenha agora o papel da nossa raposa.

Para Soriano, "Trata-se de narrativas sem moralidade explícita e mesmo muito frequentemente imorais, no sentido denotado do termo, uma vez que os personagens obedecem à lei do mais forte. A ironia, no entanto, está sempre presente e podemos considerá-la como o esboço de uma moralidade por antífrase".

Inúmeras vezes traduzida e adaptada, a obra exerceu, segundo este autor, uma profunda influência sobre toda a tradição europeia (Soriano, 2001:292-298)

Com o progresso da antropologia, o problema das origens da fábula é substituído, de modo bem menos ambicioso, pela investigação sobre a sua função numa dada sociedade, o estudo da sua morfologia e do seu roteiro geográfico e histórico. Sob esta perspectiva, as fábulas são, na opinião do autor que continuamos a citar, *inseparáveis* dos contos. Ambas são *formas de arte específicas*, que vêm de um passado longínquo e que têm um modo de existência essencialmente oral.

Como já referimos, dentro tradição europeia, vemos ser atribuída a Esopo, poeta legendário que teria vivido na Grécia, durante o século VI a.C., a recolha de cerca de 300 narrativas breves, em prosa, frequentemente acompanhadas de uma curta moralidade.

Diz Soriano, que a essas narrativas é preciso acrescentar mais uma - a da Vida de Esopo, escravo frígio -, narrativa que constitui "um verdadeiro manual de instruções" para a leitura das fábulas. Aí se apresentam as provas e os problemas que Esopo teve de enfrentar e de resolver, ora para responder a acusações caluniosas, ora para que o seu dono consentisse enfim em libertá-lo.

Assim se precisa, segundo o mesmo autor, a característica essencial do género: um "falar verdade a mentir" (*mentir - vrai*): "Onde a sociedade aprisiona ou mata os que dizem a verdade, o artista é levado a fingir, a dizer sem dizer. E que melhor astúcia do que a de fazer falar os animais?"

Uma outra etapa da evolução da fábula acontece com Fedro, no século I d.C., que reestrutura este género: "(...) la fable reste concise, mais devient, par sa construction même, une comédie ou un petit drame aux effets soigneusement préparés".

Mais tarde, ao longo da Idade Média, os contos de animais conhecem "um duplo destino": Na sua forma original, eles continuariam a ser recontados ao serão, nas aldeias (...); cristianizados, seguindo o caminho das *parábolas*, eles ter-se-iam transformado em *exempla*, utilizados na pregação.

A um outro nível de elaboração, oral e escrito, o género conhece um florescimento considerável: ora breve história para rir, em verso, ora ciclo de contos de animais de acentuadas alusões políticas, como os diversos ramos do *Romance da Raposa*, "violenta e saborosa sátira das injustiças da sociedade feudal" (Simonsen, 1984).

Também na explicação de Teófilo Braga, "As fábulas das coisas e dos animais, destinadas pela sua comparação à inferência de uma ideia moral, tornam-se uma forma literária, quer com um carácter filosófico como o *Apólogo*, ou com um sentido religioso como a *Parábola*" (Braga, 1998: 41)

Sobre este assunto, consultar igualmente Fernando Ribeiro, no seu Prefácio e extensa Introdução às *Fábulas* de Gotthold Ephraim Lessing. (Ribeiro, 2001: 15-56)

Contos de estrutura complexa – designados por vezes como “contos propriamente ditos” (Simonsen, 1984) – são os contos religiosos, os contos realistas, os do Ogre/Gigante ou Diabo estúpido e os contos de magia ou encantamento, mais conhecidos como *contos maravilhosos*. A este último tipo de contos, caracterizados pela presença de elementos sobrenaturais de origem não cristã, se tende erradamente a assimilar – diz-nos Simonsen - todo o vasto repertório de contos populares: “Les contes merveilleux, auxquels on a parfois tendance à assimiler tous les contes populaires, ne constituent en fait qu’une petite partie du répertoire.” (Simonsen, 1984:16). Na tradição oral portuguesa, essa presença sobrenatural aparece sob a figura de fadas, bruxas, almas penadas, lobisomens...

Os *contos religiosos* partilham com a lenda um conteúdo cristão, assumindo-se, no entanto, contrariamente ao que acontece naquele género, como histórias exclusivamente situadas no plano da ficção. Na tradição portuguesa, têm uma “preocupação didáctica associada a um princípio de respeito pelas coisas sagradas” e, segundo Parafita, “é normal encontrarem-se as figuras de Deus, de Nossa Senhora, de anjos e santos premiando ou castigando os humanos”. (Parafita, 2001:36)

Os *contos realistas* apresentam uma estrutura semelhante aos contos maravilhosos, distinguindo-se pela ausência de elementos sobrenaturais. Trata-se de uma designação considerada inadequada por alguns investigadores, já que, retomando Simonsen, “Ils (...) abondent en coïncidences, déguisements, coups de théâtre, dénouements improbables ” (Simonsen, 1984 :16).

Entram nesta categoria os contos populares portugueses que apresentam, segundo Parafita:

“ (...) reis, príncipes e princesas numa relação com jovens de condição humilde, que se tornam heróis ao vencerem obstáculos penosos e difíceis” e “lavradores abastados e avaros, numa relação com criados humildes e inteligentes que os vencem, pela astúcia” . (ibidem:36-37)

Os *contos do diabo estúpido*, por últimos, são histórias complexas nas quais demónios bruxas, gigantes e outros seres maléficos são enganados e ridicularizados.

Um último tipo de contos, os *contos jocosos* (chistosos, anedóticos, facécias) são a categoria mais amplamente representada na nossa tradição popular. De temática variada, poderíamos dizer que neles o riso se liberta pela inversão do estabelecido, pela manha do mais fraco que vence o poderoso.

A tipologia que acabámos de apresentar sumariamente, mereceu, como já mencionámos⁶⁵, a crítica de V. Propp que apontou quer a dificuldade na distinção entre tipos e variantes, quer a imprecisão na distinção entre os diferentes tipos de contos proposta. Disso é exemplo, a polémica separação entre contos ditos maravilhosos e contos de animais, “teoricamente difícil de justificar” já que a presença de animais tem frequentemente um papel importante noutras categorias de contos, designadamente nos contos “maravilhosos” (Propp 2003:36; Simonsen, 1984:16).

Mas também a proposta de análise estrutural, apresentada por Propp, não fica isenta de objecções.

No seu estudo, os dados considerados pertencem apenas a um tipo de contos da tradição russa e, dado tratar-se de narrativas longas e de enredos complexos, o modelo proposto é, por vezes, de aplicação impraticável junto de outros tipos de contos, “como é o caso da “nata” dos contos populares portugueses (...) geralmente mais curtos e de conteúdo menos enredado” (Parafita, 2001:27).

Como diversos investigadores vão comentando, “Não existe, (...) uma coincidência absoluta (nem na quantidade nem na nomenclatura) com os géneros de outras comunidades, nomeadamente a nossa” (Parafita, 1999:44).

Entre nós, a primeira recolha, seguindo os estudos europeus da época, foi a de Adolfo Coelho (*Contos Portugueses*, 1879), sucedendo-lhe as recolhas de Teófilo Braga (*Contos Tradicionais do Povo Português*, 1883;1914) e de Consiglieri Pedroso (*Contos Populares Portugueses*, 1910), para citar apenas as recolhas realizadas ou iniciadas durante o século XIX. Deste período, há ainda

⁶⁵ Cf. Capítulo I.

recolhas feitas em algumas das regiões do país, como é o caso dos *Contos Tradicionais do Algarve* (Vol. I e II) de F. Xavier Ataíde de Oliveira, editados no início do século XX⁶⁶.

Provêm de recolhas de todos estes autores, os contos que vimos seleccionados nos manuais e são estas as recolhas que tomaremos como referência na identificação dos contos populares portugueses⁶⁷.

Uma leitura de textos destes folcloristas, inseridos nas colectâneas de contos indicadas, permitir-nos-á identificar algumas das suas preocupações metodológicas. A elas nos referiremos, em seguida, centrando-nos em três dos tópicos mais relevantes para o nosso trabalho: a questão da fidelidade das recolhas, a(s) tipologia(s) de contos que propõem e, já num outro âmbito, os leitores por eles previstos.

Adolfo Coelho publica, como acima mencionámos, em 1879, a primeira recolha de contos populares, nos moldes então vigentes na Europa.

Marcado pelos estudos de Max Müller, revela-se, no entanto, um seguidor prudente e crítico da teoria mitográfica⁶⁸. Atento aos trabalhos que no seu tempo se publicavam, reconhecia, face a esses estudos, a dificuldade em solucionar o problema da origem e difusão dos contos, tema que vimos ser fulcral ao longo do século XIX.⁶⁹

⁶⁶ A recolha “monumental” de Leite de Vasconcelos iniciada no fim do século XIX (1879) foi publicada nos anos sessenta (vol.I, 1963; vol. II, 1966). São também do século XX, a recolha de Manuel Viegas Guerreiro, publicada em 1955, a de Carlos de Oliveira e José Gomes Ferreira (na verdade, uma selecção de contos de recolhas anteriores, publicada em quatro volumes, em 1975), a recolha de Viale Moutinho publicada pela Ed. Europa-América, 1998, 4ª ed., a recolha de Alda Soromenho e Paulo Soromenho (vol.I, 1984; Vol. II, 1986) e, omitindo muitas outras, as recolhas actuais que têm vindo a ser realizadas por Alexandre Parafita.

⁶⁷ Consideraremos como contos populares portugueses aqueles que, independentemente da sua origem, tenham sido objecto de adopção e transmissão populares no nosso país, e de que encontramos testemunho em recolhas de folcloristas, assim atestando a continuidade temporal dessas produções.

⁶⁸ Cf. Capítulo I deste estudo.

⁶⁹ Esta opinião, reveladora da sua clarividência, aparece transcrita na Prefação que acompanha a sua colectânea de contos populares portugueses: “Do mesmo modo que não podemos admitir uma origem única para os contos, por exemplo, a origem mítica,(...) vendo nos contos o produto de uma faculdade que se acha mais ou menos desenvolvida em todas as raças humanas, não poderemos crer que a transmissão deles para a Europa, para cada país particular se operasse por um único veículo. O que nós hoje possuímos desses documentos é o resultado do *struggle for life* de tradições diferentes.” (Coelho, 1879/ 1999:74-75) Segundo Veiga de Oliveira, também no tipo de análise comparativa que realiza, decompondo os contos em episódios, Adolfo Coelho antecipa já, “numa óptica própria, as «funções» de Propp, ou os «motivos» de Anti-Aarne e de Stith Thompson”(Oliveira, 1999:37).

Explicando o seu trabalho de recolha, enumera os critérios que lhe permitiam verificar a antiguidade dos contos⁷⁰, já que, como afirma, “os contos que temos coligido não teriam importância alguma para a ciência se porventura a sua introdução em Portugal fosse recente e tivessem vindo pelo canal da literatura” (Coelho, 1879/1999:51). E, quanto à fidelidade dos seus registos, assegura: “*Não amplificamos nenhum [conto]; não introduzimos nenhum adjectivo, nenhum ornato; cortámos apenas alguma repetição inútil; introduzimos apenas e raramente algum pronome que a reprodução escrita torna necessário*” (Ibidem:41).

Também Consiglieri Pedroso, na introdução à sua colectânea⁷¹, explica o rigor científico com que o material foi recolhido, directamente da tradição oral.

Detalhando a metodologia seguida na organização dos contos, comenta:

“A classificação dos contos populares é, com efeito, hoje um dos problemas mais importantes e a que se torna necessário atender com mais cuidado no campo da mitografia. As divisões e classificações até hoje apresentadas são mais ou menos viciosas e, por assim dizer, mais de carácter externo do que baseadas na própria essência do conto” (Pedroso, 1910/2000:37).

Em virtude do que considera ser o “estado ainda imperfeito da classificação da novelística” (ibidem:38), Consiglieri Pedroso propõe, para a narrativa popular portuguesa, “a classificação (...) que o mesmo povo inconscientemente adopta” porque “à falta de possuir carácter científico tem a vantagem de ser tradicional” (ibidem:42).

Segundo C. Pedroso, “*o povo distingue os contos de fadas, as histórias morais, as fábulas e as anedotas*” (ibidem:38) e este autor, considera ainda as lendas, mas já como um caso à parte na literatura popular⁷², uma vez que, neste tipo de narrativas há uma necessidade de localização no espaço e no tempo que

⁷⁰ Esses critérios - a recolha oral junto de pessoas de idade do povo, a existência de alusões a esses contos em antigos escritores portugueses, etc. - vêm enumerados na Prefação que continuamos a referir. (op. citum: 52) Dela não consta uma tipologia dos contos populares portugueses.

⁷¹ Referimo-nos ao seu texto “*Significação e importância dos contos populares*” que precede a recolha de Contos. (Pedroso, 2000: 31-48)

⁷² Diz-nos Pedroso: “Há ainda a lenda (a *Sage* alemã, bem distinta da *Märchen*) com carácter sempre local, que o nosso povo jamais confunde com qualquer dos tipos precedentes” (ibidem:40).

“é contrária à indefinição do conto que permite a generalização de situações e, em última análise, a identificação com mitos universais” (Sousa, 2000:13)

Também Teófilo Braga adverte, no texto preliminar à 1ª edição dos *Contos Tradicionais do Povo Português*, ser preciso “*ver nestas narrativas mais do que um texto para estudo de dialectologia popular e fugir dos retoques artísticos*” (Braga, 1998:24-25).

Comentando as dificuldades por vezes sentidas na colheita dos contos⁷³, revela, no entanto, um modo no mínimo curioso, de “*fixar uma redacção pura (...) sem o artifício do literato*”. Diz-nos o autor:

“Os contos remetidos pelo Sr. Dr. Ernesto Canto, foram passados à escrita por uma criança, e traziam na redacção toda a ingenuidade da dicção popular. (...) Parece-nos este o verdadeiro meio de obter a forma definitiva, simultaneamente étnica e artística do conto: fazê-los redigir por crianças, verdadeiro ponto de transição entre a alma popular e a inteligência culta.” (ibidem:26).

A aproximação romântica criança/povo, aqui perspectivada pela ingenuidade e pureza que os assemelharia, aparece em muitos outros escritores deste período. É, aliás, à luz da fidelidade a esta literatura da tradição popular que, inspirando-se em Herder, Teófilo Braga pretende avaliar a literatura erudita portuguesa, fruto dessa “inteligência culta”, acima mencionada. Esta fidelidade seria, segundo Leal,

“...a pedra de toque para decidir dos momentos e autores mais importantes na história literária portuguesa. Seria também à luz dessa fidelidade que se poderia encarar uma regeneração da literatura sua contemporânea, num sentido que é o do reforço nela do elemento tradicional e nacional” (Leal, 1998:17).⁷⁴

⁷³ Veja-se, a propósito, a passagem seguinte: “Acabo de receber uma carta do Algarve, em que se me diz que tem havido grandes dificuldades para se obterem os contos, porque as velhas não os querem narrar nem à mão de Deus-Padre. É preciso gastar dinheiro e tempo; paciência, sobretudo, é que é precisa” (Braga, 1998: 26).

⁷⁴ Esta matriz romântica aparece claramente na passagem seguinte: “Quando publicámos em 1883 estes contos coligidos da tradição oral, andava um fervoroso entusiasmo pelas compilações e investigações do folclore português. (...) Nós prosseguíamos num plano que visava ao intuito de estudar as tradições como fonte estética da Literatura, procurando servir o pensamento da revivescência do sentimento nacional pelos elementos de uma Biblioteca das tradições Portuguesas” (Braga, 1998:23, *Nota preliminar* da 2ª edição de 1914).

Na nota preliminar “Da 1ª edição de 1883”, Teófilo Braga apresenta a sua classificação da narrativa popular. De acordo com o carácter maravilhoso, anedótico ou moral, classifica os contos populares como “contos de evidente carácter mítico”, “facécias” e “exemplos de tema tradicional e forma literária em que houve um manifesto intuito moral” (ibidem: 27-28), justificando a diversa origem destas narrativas no extenso texto “*Da Novelística Popular. Sua origem, persistência e transmissão*” que precede o primeiro volume da sua antologia (Braga, 1998: 31-79).

Ao contrário, porém, da preocupação quanto à fidelidade do registo dos contos que vimos assegurada nos textos de Adolfo Coelho e de Consiglieri Pedroso, Teófilo Braga, assume as alterações que nelas introduziu, invocando o público infantil, previsível leitor (ou ouvinte) dos contos da sua colectânea:

“Só depois da renovação pedagógica como ciência aplicada da psicologia, é que os contos tradicionais e os jogos infantis foram considerados como elementos de educação, aproveitando antes de tudo as primeiras curiosidades do espírito e a coordenação dos movimentos. Visámos também a este fim, velando a nudez de algumas narrativas, ou deixando fora da nossa colecção contos cujas situações perturbariam a ingenuidade infantil”.(Teófilo Braga, 1998:28). (Itálico nosso)

A verdade, é que o processo de recolha de contos “enferma, muitas vezes, do facto de terem de passar pelo crivo da censura ética e estética dos compiladores” (Júdice, 1995:119), censura que se estende, como lembra Parafita, aos próprios informantes a quem os estudiosos recorrem:

“...razões de pudor e moralidade, (...) motivavam, à partida, uma censura dos compiladores ou uma auto-censura dos informantes (...). Acresce a circunstância de uma boa parte das fontes dos compiladores clássicos ser constituída por padres e por antigos professores primários dos meios rurais, que, certamente, ocultariam os textos susceptíveis de afectar os dogmas da religião dominante ou de contrariar os desígnios da moralidade e dos bons costumes que a instituição educativa promoveria”. (Parafita, 2001:18)

Esta associação entre conto popular (e, por “metonímia”, o conto maravilhoso) e conto infantil persiste ainda, a crer no vigor com que Viale Moutinho dela se demarca:

“Não se trata de um livro para crianças, obviamente. Engana-se na porta quem aqui vier procurar o que há em Perrault (1697) ou nos irmãos Grimm (1813). Eles, sim, publicaram em 1697 e 1813, obras fundamentadas em contos populares, com temas seleccionados para divertimento mais ou menos útil expressamente para crianças.” (Moutinho, 1998:12-13)

É, de facto, uma associação que vem de longe, mas, como hoje se compreende, “Il n’en est en tout cas pas si évident que le folklore, «enfance de l’art», se transforme automatiquement, par une sorte d’alchimie spontanée, en «art de l’enfance»”...(Soriano,2001c:401)

- **Os contos da tradição oral e a literatura infantil**

Com as *Histoires ou Contes du Temps Passé*, de Perrault, estabelece-se, no século XVII, diz-nos Traça, “uma ponte entre a literatura oral de tradição popular e a literatura burguesa dos salões. O circuito literário e o circuito popular encontram-se para dar origem a uma obra que se propunha o duplo objectivo de instruir e divertir.” (Traça, 1992:80).

E, segundo esta autora, é com o reconhecimento de uma literatura de “divertimento” que se “desenha o rosto da literatura para a infância e juventude, feita de obras pedagógicas, de obras de didactismo moral e de obras de evasão”.

As *Histoires ou Contes du Temps Passé* será também, segundo Soriano, uma das primeiras grandes obras impressas de literatura infantil (Soriano,

2001:400) e, mais tarde, mesmo as recolhas dos Grimm, de uma edição para outra, se vão adaptando a esse público.⁷⁵

Entre nós, em 1575 surge uma primeira recolha de fundo popular, os *Contos e Histórias de Proveito e Exemplo* de Gonçalo Fernandes Trancoso que tinha, sem dúvida, essa intenção edificante a que Emília Traça alude.

Mas é sobretudo a partir do século XIX, que o esforço de alfabetização do país, levado a cabo por liberais e republicanos, procura novos caminhos para a pedagogia e os descobre na literatura popular. E por isso encontramos, nessa época, a tradução de contos de Perrault, dos Grimm, de Andersen, etc., a par da recriação literária de contos populares do património nacional, especificamente adaptados para a infância de autores como Adolfo Coelho, Guerra Junqueiro, Trindade Coelho, Ana de Castro Osório e muitos outros.

Ainda na actualidade, uma das tendências da literatura para a infância parece ser a reescrita de textos pertencentes ao património tradicional de transmissão oral, um caminho criativamente percorrido, por exemplo, por António Torrado, na colectânea *Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo* (Torrado, 2002), ou por Alice Vieira nos títulos da colecção «Histórias Tradicionais Portuguesas», editada pela Caminho.

A apropriação erudita da literatura popular escreve-se ainda, no presente, para um público de todas as idades⁷⁶.

Esta literatura de tradição oral, bem como a literatura infantil que nela se inspira, tem marcada presença nos manuais de escolaridade básica, talvez porque, como lembra Marc Soriano, a literatura oral tenha descoberto “desde há muito tempo, em todo o caso vários séculos antes dos pedagogos de profissão, o método educativo que associa as aquisições ao jogo e ao riso” (Soriano, 2001:401). Sobre essa presença nos debruçaremos agora.

⁷⁵ Diz-nos Simonsen que “L’attitude des Grimm face à la masse des documents recueillis est en principe celle de la fidélité, bien que celle-ci varie d’une édition à l’autre. En 1812, ils ont noté les contes tels qu’ils les ont entendus. En 1819, ils ont combiné plusieurs versions, transformé le style, épuré les récits *pour les adapter aux enfants*.” (Simonsen, 1984: 29-30)

⁷⁶ A influência da literatura popular em escritores portugueses pode ser estudada em Correia:1988 e em Pires: 2005.

- **Contos da tradição oral e recriações de fundo popular nos manuais**

A tabela que a seguir apresentamos⁷⁷, dá-nos uma perspectiva global da presença dos contos de tradição oral e das recriações literárias para a infância, presentes nos manuais:

Manuais do Ensino básico		
Contos de Tradição Oral e de Recriações Infantis de inspiração popular		
Contos populares registados em recolhas nacionais		Contos da tradição universal Recriações literárias de fundo popular
1º Ciclo	1º ano - 1 ocorrência	1º ano - 5 ocorrência
	2º ano - 2 ocorrência	2º ano - 5 ocorrência
	3º ano - 7 ocorrência	3º ano - 7 ocorrência
	4º ano - 16 ocorrência	4º ano - 17 ocorrência
Total	26 Ocorrências	34 Ocorrências
2º Ciclo	5º ano – 22 ocorrência	5º ano – 25 ocorrência
	6ºano – 25 ocorrência	6ºano – 9 ocorrência
Total	47 Ocorrências	34 Ocorrências
3º Ciclo	7º ano – 24 ocorrência	7º ano -20 ocorrência
	8º ano – 12 ocorrências	8º ano – 6 ocorrência
	9º ano – 5 ocorrência	9º ano – 0 ocorrência
Total	41 Ocorrências	26 Ocorrências

Tabela 14 - Contos de tradição oral e recriações infantis de inspiração popular: ocorrência no Ensino Básico

Vimos serem frequentes as adaptações de contos da tradição oral pelos autores dos manuais do 1º ciclo, facto que pode compreender-se como decorrente da necessidade de simplificação do texto sob leitura, numa fase inicial de aprendizagem.

Nos dois primeiros anos, encontramos o predomínio de contos maravilhosos e de contos de animais sobretudo recuperados de colectâneas dos Grimm ou das *Histoires ou Contes du Temps Passé*, de Perrault.

A par de traduções ou adaptações desses autores, estão igualmente presentes contos populares portugueses dos estudiosos já acima referidos.

Nesta fase inicial do 1º ciclo, encontramos nos manuais três dos contos presentes na recolha de Adolfo Coelho a “História da Cabacinha” (inserido em

⁷⁷ Cf. Anexos 17,18 e 19, o estudo feito para a elaboração desta tabela.

1ºM3:13), adaptação do conto “A Velha e a Cabaça”, e os contos “A História da Carochinha”⁷⁸ (2ºM1:136-137) e “O Pinto Borrachudo” (2ºM3:139-141)⁷⁹.

O trabalho de adaptação ao progressivo desenvolvimento da competência de leitura dos alunos faz com que encontremos, nos dois anos seguintes, adaptações já mais extensas, ou contos de autores de recolhas nacionais (de Adolfo Coelho, de Teófilo Braga e de Viale Moutinho) na sua versão integral.

Mais frequentes, os contos são também mais diversificados quanto à sua “tipologia”. Encontramos, já com menor frequência, contos maravilhosos e histórias de animais, os quais parecem ceder lugar à presença (crescente) de contos ditos “jocosos” ou facécias, como “O cego e o mealheiro”, recolhido na colectânea de Viale Moutinho, *Contos Populares Portugueses*, e presente em 3ºM4: 84-85, “As orelhas do abade” e “O Caldo de Pedra”, recolhidos por Teófilo Braga nos *Contos Tradicionais do Povo Português* e presentes respectivamente em 3ºM4:86 e 4ºM9:142-143, ou ainda, de Adolfo Coelho, o conto “O velho, o rapaz e o burro”, presente em 4ºM6:78, entre outros.

A par destas versões, recolhidas sobretudo por folcloristas de fim do século XIX e princípio do século XX, que ganham relevância nos 3º e 4º anos de escolaridade, surgem, neste período, em número aproximadamente equivalente, recriações literárias de fundo popular, desses e de outros autores, especificamente destinadas a um público infantil. (Anexos 17,18 e 19)

Dessas recriações literárias, de finais do século XIX, inspiradas na tradição popular, são três os autores mais citados nos manuais: Adolfo Coelho, Guerra Junqueiro e Trindade Coelho.

Como já referimos, foi intensa a aposta de muitos dos intelectuais de fim de século XIX e princípios do século XX, na alfabetização do país, via considerada preponderante na educação do cidadão para a democracia. E, no movimento de

⁷⁸ Este conto, a que Leonor Machado de Sousa se refere, no Prefácio dos *Contos Tradicionais do Algarve* de Ataíde de Oliveira, como “a portuguesíssima história da carochinha” (Sousa, 2002:13), aparece nesta colectânea e é referenciado por Teófilo Braga como fazendo parte dos contos em verso da tradição madeirense do Romanceiro de Álvaro Rodrigo de Azevedo (Braga,1998:27, nota n.º4). À enorme difusão deste conto se deve a designação de “histórias da carochinha” frequentemente dada às narrativas populares de tradição oral.

⁷⁹ Para maiores detalhes a propósito dos textos em cada um dos manuais, consultar os Anexos 10, 11 e 12, considerando cada ano de escolaridade, com os títulos dos manuais e o registo da presença ou ausência dos géneros aqui considerados.

renovação pedagógica então em curso, as potencialidades da literatura popular ganharam particular evidência.

Adolfo Coelho (1847-1919), cujas propostas pedagógicas marcaram o seu tempo, publica, a par das suas recolhas etnográficas, obras de fundo popular destinadas a crianças, tais como os *Contos Nacionais para Crianças*, editados em 1882, e os *Jogos e Rimas Infantis*, que aparecem um ano mais tarde.

De Guerra Junqueiro (1850-1923), representante do movimento da chamada “Escola Nova”, vem a lume, neste período, os *Contos Para a Infância*.

Também Trindade Coelho, republicano convicto, se dedicou a uma intensa actividade literária e pedagógica. Em 1891 publica a obra *Os Meus Amores*, da qual consta a “Parábola dos sete vimes”, recorrentemente citada nos manuais que consultámos.

Outras obras de carácter pedagógico surgirão posteriormente. Delas são exemplo o *Primeiro Livro de Leitura*, o *Segundo Livro de Leitura* o *Terceiro Livro de Leitura*, publicados, respectivamente, em 1903, 1904 e 1905, bem como obras destinadas à “elucidação do cidadão português para a democracia”, como a *Cartilha do Povo*, de 1901 e o *Manual Político do Cidadão Português*, publicado em 1906.

O imaginário popular continua a alimentar a escrita contemporânea, perpetuando-se essa herança secular no diálogo entre o conto de tradição oral e os novos contos de escritores portugueses como Adolfo Simões Müller, Sophia de Mello Breyner, Luísa Ducla Soares, Alice Vieira, António Torrado, etc.

Daí encontramos nos manuais, a par dos autores já citados, muitas das recriações destes autores contemporâneas, destinadas à infância, de que podemos citar “A Galinha Ruiva”, recriação de António Torrado⁸⁰, que surge no manual 3ºM2:63-65, ou “Mineiros”, presente em 4ºM7:110, retirado do livro de Alice Vieira⁸¹ *De que são feitos os sonhos*, ou ainda a recriação, em verso, de “O

⁸⁰ António Torrado tem, como sabemos, uma extensa obra de literatura infantil, na qual se integram muitas narrativas de raiz popular e tradicional.

⁸¹ Também Alice Vieira recupera as histórias populares de tradição oral: veja-se o seu trabalho de recriação de contos da tradição oral publicados pela Editora Caminho, na série intitulada “Histórias Tradicionais Portuguesas” e “Histórias Tradicionais Portuguesas – Nova Série”.

velho, o rapaz e o burro” de Sophia de Mello Breyner⁸² que aparece nos manuais 4ºM4:162 e 4ºM9: 90-91.

No 2º ciclo de escolaridade, como vimos, o conto popular aparece em todos os manuais consultados, verificando-se a presença não só do conto maravilhoso e do conto de animais, mas sobretudo do conto jocoso ou anedótico, contos retirados de uma maior diversidade de recolhas: Teófilo Braga, Adolfo Coelho, Leite de Vasconcelos, Consiglieri Pedroso, Ataíde de Oliveira e Viale Moutinho.

As recriações literárias de inspiração popular continuam também a ter forte presença nos manuais de 5º ano⁸³, embora a sua frequência pareça diminuir no ano seguinte⁸⁴

Relativamente ao 3º ciclo, a presença quer do conto popular quer de criações inspiradas na tradição oral, destinadas à infância, reduz-se acentuadamente após o 7º ano de escolaridade.

⁸² “O velho, o rapaz e o burro”, fábula de La Fontaine, que entrou na nossa tradição popular, tem sido tema de recriação de diversos autores. Para referir apenas composições em verso, lembramos, para além do texto de Sophia de Mello Breyner, a versão de Curvo Semedo ou a de Almada Negreiros presente no manual 6ºM3:112.

⁸³ Nos manuais de 5º ano, continua a verificar-se a presença de contos de Charles Perrault: *Os três desejos* (5ºM 8: 217-219; 5ºM2:39 – 40) e “O Gato das Botas” (5ºM2:51-52; 5ºM5: 116; 5ºM10:174), “*O Pequeno Polegar*” (5ºM6:135), “As Botas de Sete Léguas” (5ºM6:135;) e “O Capuchinho Vermelho” (5ºM7:118), aparecendo, alguns destes contos na versão de Ricardo Alberty.

Também as colectâneas dos Grimm são a fonte de alguns contos presentes nos manuais: Jorinda e Joringuel (5ºM 2P.61 a 62; 5ºM 10 P.184), “As três Fiandeiras” (5ºM 2P.72), “Os Seis magníficos” (5ºM 5P.130), – “O capuchinho vermelho” (5ºM 6P. 144) e “A abelha rainha” (5ºM 7P.125).

Finalmente, e de modo esporádico, estão presentes contos chineses (5ºM 2p.96-97) bem como contos africanos recolhidos por Lourenço da Costa Rosário na obra *A narrativa Africana de Expressão Oral*, publicada pelo Instituto de Cultura e Língua Portuguesa: “O Coelho e o Leão” em 5ºM 2p.96-97; “O Coelho e a Hiena” em 5ºM 3P. 67-68; e “Ano do Sol” presente em 5ºM 9P. 129-132.

Relativamente a recriações infantis de escritores portugueses, encontramos, de Guerra Junqueiro, os contos “Boa Sentença” (5ºM1: 43) e “O fato novo do Sultão” (5ºM1:128-131), retirados do seu livro *Contos Para a Infância*; de Trindade Coelho, surge a “Parábola dos Sete Vime” (5ºM1P.114-115) extraída da sua obra, *Os meus Amores* e de Adolfo Simões Müller, o conto “O lobo e o cordeiro” (5ºM 2:93) adaptação de uma fábula de Esopo.

Encontrámos ainda, de António Sérgio, a versão de inspiração popular “A Guerra do Grilo e do Leão” (em 5ºM 3:64-65); de António Botto, os contos “O leão e o burro” (5ºM 2:19 –20) e “O preguiçoso” (5ºM 2:29 – 30), recriações presentes na sua obra *Histórias do Arco da velha e*, de António Torrado, o conto “O Macaco do Rabo Cortado” em 5ºM 8: 43-45, retirado de *Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo*;

São exemplo de recriações para teatro, a peça de Adolfo Simões Müller, “O Príncipe de mãos vazias”, presente em 5ºM4:197, publicado no Boletim Cultural da Fundação Calouste Gulbenkian, VII Série, Junho, 1992. Em verso, está presente no manual 5ºM1:83-86, a tradução de Luísa Ducla Soares “Os três porquinhos”, da sua obra *Histórias em verso para meninos perversos* da Ed. Teorema.

⁸⁴ Salientamos aqui apenas alguns dos textos para a infância, de escritores portugueses que se inspiraram na tradição popular. Nos manuais de 6º ano consultados, encontramos no manual 6ºM 9:07-209, extraído dos *Contos Nacionais para Crianças*, de Adolfo Coelho, o conto *O Príncipe com Orelhas de Burro*; de Luísa Dacosta, a peça de teatro *O Mata sete*, inspirada no conto *Dom Caio*, e *Frei João sem Cuidados*, adaptação do conto com o mesmo título. Essas peças, inseridas na obra *Teatrinho do Romão*, Ed. Figueirinhas, estão presentes nos manuais 6ºM 2:187 e 6ºM 6: 122; de Rutra Sousa surge “A verdadeira história da carochinha” inserida no manual 6ºM 10: 75.

Nesse ano, são ainda apresentados contos ditos maravilhosos (seis ocorrências verificadas nos manuais que consultámos) mas é, sem dúvida, o conto jocoso, o de maior frequência, atestando-se a presença de doze contos diferentes num total de dezoito ocorrências.

Uma idêntica tendência parece presidir, mas apenas em alguns manuais, à selecção de recriações literárias inspiradas na tradição oral. Assim, a par de contos de Trindade Coelho, retirados do livro *Os meus Amores* ou dos clássicos contos para a infância de Hans Christian Andersen (*Os mais belos contos de Andersen*) e de outros exemplos, a recriação ganha em subversão do tradicionalmente estabelecido na *História malcontada* (recriação da história do Chapeuzinho Vermelho) retirada dos *Contos Plausíveis* de Carlos Drummond de Andrade, em 7ºM10:149, ou transforma-se numa sátira social “actualizada”, no caso da história *A Gata Borralheira*, presente em 7º M1: 119-123 na versão, para leitores já “crescidos”, apresentada nas *Histórias de encantar politicamente correctas*, de James Finn Garner:

“Um dia receberam em casa um convite. O príncipe comemorava com um baile de gala a exploração dos camponeses pobres e desfavorecidos. As meias-irmãs da Gata Borralheira (...) começaram logo a pensar nos vestidos caríssimos que iriam usar para alterarem e subjugarem a realidade dos seus corpos, por forma a poderem simular um padrão irrealista de beleza feminina....”

Estão igualmente presentes alguns contos populares de outros continentes, como é o caso do conto popular do Japão, *Retrato de Mulher*, retirado da colectânea *Contos Populares da Ásia*, traduzido por Pedro Tamen (7ºM7:64-67) ou da tradução de Manuel João Gomes da *História da Princesa Nurenahar*, narrativa tradicional árabe retirada das *Mil e Uma Noites* (7ºM7:36-37). É de referir, no entanto, que, apesar da apresentação de contos de outros países e/ou continentes, é rara a proposta de comparação de versões de um mesmo conto de diferentes regiões, apesar dessa variação ser inerente à literatura popular de tradição oral⁸⁵.

⁸⁵ Nos manuais de 7º ano consultados, aparece apenas em 7ºM4: 64-67, a comparação das versões brasileira, turca e russa do conto proposto para leitura orientada, “Frei João sem Cuidados”.

No 8º ano, diminui o número de contos populares portugueses, apresentados nos manuais. No entanto, permanece uma acentuada preferência por contos jocosos: neste nível, de um total de 14 contos populares portugueses, verificaram-se 12 ocorrências deste tipo de contos.

É de salientar, como recriação erudita da literatura tradicional, o conto “História da Gata Borralheira” de Sophia de Mello Breyner, retirado da obra *Histórias da terra e do mar* (presente em 8ºM8:60-75), também ele uma leitura crítica e actualizada da mensagem do conto tradicional em que se inspira.

No 9º ano, serão apenas contos “jocosos” que encontraremos em quatro dos manuais em estudo. Trata-se de cinco contos recolhidos por Teófilo Braga e por ele categorizados como “casos e facécias da tradição popular”.

Quanto à presença de recriações inspiradas na tradição popular, ela é, neste nível, muito exígua: apenas um manual propõe a transformação de um conto em texto dramático (de novo, o conto “Frei João sem Cuidados”, adaptado ao teatro infantil por Luísa Dacosta).

Sem dúvida, neste ano, a peça de Gil Vicente, também ela impregnada de tradição popular – O auto da Barca do Inferno – é um dos textos centrais, e é, sobretudo, na análise de alguns dos seus personagens tipo que, marginalmente, se convocam contos populares tematicamente relacionados.

Em síntese, poderemos dizer que o conto popular português (o conto maravilhoso ou de animais) encontra nos manuais de 1º e 2º ciclos um número idêntico de ocorrências ao encontrado para as recriações literárias destinadas à infância.

Progressivamente, porém, assiste-se à alteração da temática do conto popular, privilegiando-se, de modo particular no 3º ciclo, o conto de carácter “jocoso”, único tipo atestado nos manuais de 9º ano que consultámos.

Também durante o 3º ciclo, a partilha do espaço entre contos populares e contos de literatura infantil de inspiração tradicional se modifica, decrescendo claramente a presença destes últimos a partir do 7º ano.

Relembrando a informação obtida quanto à estruturação temática dos manuais, facilmente percebemos que é, agora, entre o texto não literário e o conto de autor que o conto popular português hesita em encontrar o seu lugar.

3.2.2. Os contos populares portugueses: as temáticas privilegiadas no 3º Ciclo

Com base na classificação de Aarne já apresentada⁸⁶, encontramos os seguintes tipos de contos populares nos manuais consultados.⁸⁷

	Contos propriamente ditos	Contos jocosos	Contos de animais
7º ano	7	17	-
8º ano	2	8	2
9º ano	-	5	-

Tabela 15 - Tipos de contos presentes nos manuais de 3º ciclo

Com excepção das recolhas realizadas actualmente (Parafita, 2001; Basto, 2000), os autores das recolhas de contos populares portugueses mais citados nestes manuais são do final do século XIX e começo do XX.

Esta referência a recolhas mais antigas se, por um lado revela o cuidado dos autores dos manuais em encontrar versões já aceites, por outro lado confirma ou reafirma a relação da literatura popular com um passado remoto, de modo que popular, tradicional e antigo acabam por constituir um campo semântico com que se predicam estas manifestações.

São, como vimos, de carácter jocoso, os tipos de contos mais frequentes no 3º ciclo. Observando agora as temáticas desse tipo de contos, cujo resumo se encontra em anexo⁸⁸ verificamos a recorrência de alguns temas: o tolo, o frade, a mulher, são protagonistas de histórias de evidente sátira social.

⁸⁶ Contos propriamente ditos (contos mágicos, contos realistas, contos do Ogre/Gigante/Diabo estúpido, contos religiosos).

⁸⁷ No Anexo 9 estão enumerados todos os contos encontrados nos manuais, em listagem por ano de escolaridade.

⁸⁸ Cf. Anexo 19, referente aos tipos de contos, títulos e sua localização nos manuais; Anexo 20, relativo aos contos mais citados e Anexo 21, onde é apresentado o resumo dos contos populares presentes nos manuais de 3º ciclo, atestados em diferentes recolhas.

Pela selecção desses contos jocosos, proposta nos manuais, pôde observar-se, designadamente quanto à temática do frade (assunto querido do anticlericalismo republicano), que foram evitadas todas as narrativas onde era feita referência à sexualidade, à desonestidade e à gula, sendo o frade apresentado, essencialmente, como um personagem esperto e bonacheirão.

Confirma-se, assim, nessa selecção, uma tendência já apontada por Parafita, a propósito das recolhas de contos: no momento da recolha de informação, havia “a preocupação de privilegiar os textos socialmente correctos”, pertencentes a um “universo feérico autorizado” (Parafita, 2001 e 2002).

Noutros termos, este processo de silenciamento da crítica popular aos poderosos (entre os quais se incluía o clero) retira destes contos todo o aspecto de carnavalização presente na literatura popular, tal como apontado por Bakhtine, no seu estudo sobre Rabelais e a cultura popular na Idade Média (Bakhtine, 1987).

Assim, nos contos de frades, seleccionados pelos autores dos manuais, vemo-los desprevenidos, num raro momento de aflição, momento inesperado de uma vida levada “sem cuidados” (“Frei João sem Cuidados”), ou associados ao prazer da mesa (o bom pitéu de perdizes, no conto “As orelhas do Abade”, o leitão recheado, no conto “Frei Bernardo”, ou o succulento “Caldo de Pedra”), pecado que por certo se tornará sempre mais evidente aos olhos de quem tem fome. Outros prazeres, os contrários ao voto de castidade e de celibato, são censurados pelos autores de manuais.

As práticas irreverentes e astutas de frades como aquele que nos surge no “Caldo de Pedra”, aparecerão, como veremos, reinterpretadas de modo moralizador e “descarnavalizado”, nas aulas observadas.

3.2.3. As actividades sobre os contos nos manuais

Consideramos neste item as actividades que sobre os contos são propostas nos manuais de 3º ciclo, independentemente do estatuto que esse

conto aí assuma (como texto nuclear, com leitura orientada, ou apresentado como expansão de um texto, sob a forma de leitura complementar)⁸⁹.

Segundo o *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica* (2000) entende-se por *Actividade a*:

“...acção projectada com vista à consecução dos objectivos previamente traçados. (...) Essas actividades são pensadas em função dos alunos que as vão realizar, devendo corresponder aos seus interesses e necessidades, em termos de aprendizagem. Ao professor cabe a observação/acompanhamento da acção desenvolvida pelo aluno durante a actividade proposta, assumindo-se como orientador e facilitador da aquisição de conhecimentos. Distinguem-se habitualmente as actividades pelo recurso à oralidade (diálogo/monólogo) ou pelo recurso à escrita”.

O gráfico abaixo apresentado, permite-nos a visualização do número de ocorrências de actividades por domínio/ competência:

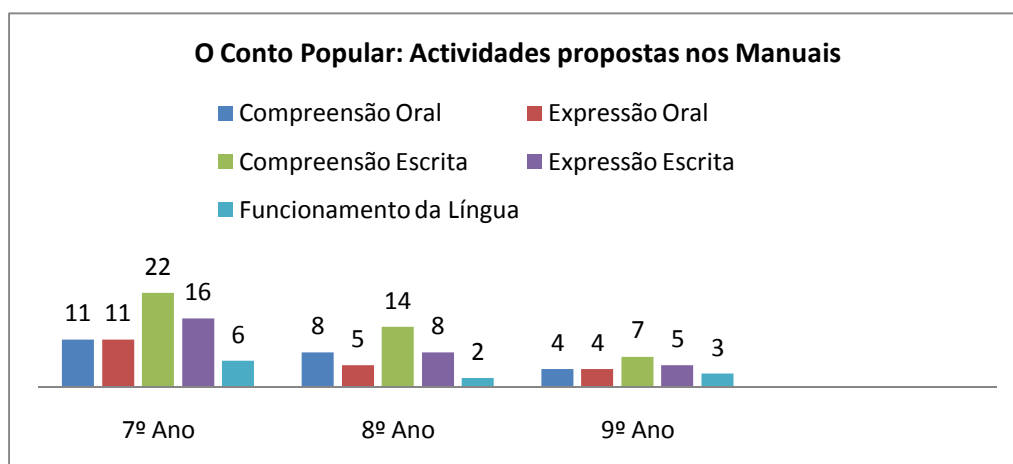


Gráfico I - O Conto Popular: Actividades propostas nos Manuais

Uma primeira observação permite-nos verificar o decréscimo do número de actividades propostas, à medida que se progride no nível de escolaridade, facto que se correlaciona com a progressiva diminuição da presença da literatura popular, ao longo dos 3 anos do 3º ciclo, já evidenciada.

Constata-se, igualmente, que os tipos de actividades apresentadas recobrem os domínios do “Ouvir/ Falar” (compreensão e produção oral), da leitura

⁸⁹ No Anexo 22 encontram-se listadas as actividades previstas em cada manual.

e da expressão escrita, servindo também de ponto de partida para o estudo do Funcionamento da Língua.

É, no entanto, desigual, a incidência dessas actividades segundo o domínio considerado: a sua maior ocorrência surge nos domínios da compreensão e da expressão escritas, em qualquer dos níveis de escolaridade, o que afasta a abordagem da Literatura Popular do domínio da Oralidade (Ouvir/Falar) em que surgia inserida nos Programas de L.P.

3.2.3.1. Domínio da escrita

Actividades de compreensão escrita⁹⁰.

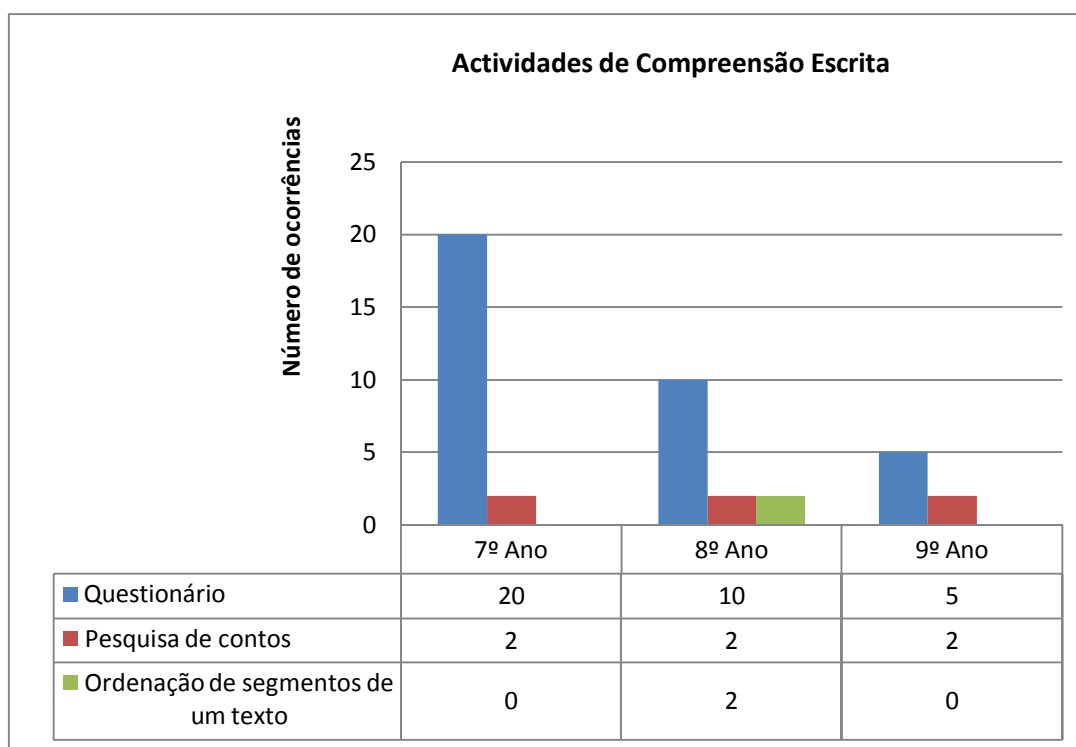


Gráfico II – Actividades de Compreensão escrita

⁹⁰ Este gráfico, bem como os seguintes, têm por base o levantamento de todas as actividades sobre o conto popular, referentes aos diferentes domínios de aprendizagem, presentes nos manuais do 3º ciclo, em análise. A indicação precisa da sua ocorrência (Domínio, Tipo de Actividade e Página do Manual) é apresentada nos anexos 22 e 23.

No domínio da compreensão escrita, é o questionário a forma privilegiada de verificação de leitura, observando-se, ao longo do 3º ciclo, 35 ocorrências deste tipo de actividade.

A tabela a seguir proposta dá-nos uma apresentação global do tipo de questões colocadas sobre o conto popular, nos três anos de escolaridade aqui considerados.⁹¹

Tópico das questões colocadas		7º ano	8º ano	9º ano	Total
Indicação de sentidos de palavras ou expressões populares		7	4	4	15
Identificação de marcas que definem o texto como conto popular		3	2	2	7
Personagens	Identificação	8	6	1	15
	Caracterização física	-	-	1	1
	Caracterização psicológica/ social	12	7	3	22
Acção	Identificação da estrutura: divisão em partes / sequências	7	8	2	17
	Identificação da Situação inicial	4	-	-	4
	Identificação do Problema	6	3	-	9
	Identificação do Desfecho	4	5	-	9
Localização da acção no ESPAÇO		5	4	-	9
Localização da acção no TEMPO		3	5	-	8
Identificação da moralidade		6	4	-	10
Relacionar o conto ou a sua moralidade com Provérbios		6	2	-	8
Comparação de versões ou de contos com o mesmo tema		4	3	1	8

Tabela 16: Actividades de compreensão escrita: questões sobre o conto popular

Às questões referentes ao significado do vocabulário do texto, assegurando a possibilidade de uma leitura literal, seguem-se questões que se prendem com a estruturação de um cânone da análise da narrativa, independentemente do seu carácter popular ou não.

⁹¹ Atendendo apenas ao tópico/ temática sobre o qual as perguntas recaem, verificamos a presença de dois subconjuntos: perguntas sobre o léxico e perguntas sobre as características formais deste tipo de narrativa, e, paralelamente, perguntas relativas à intertextualidade com outras formas de literatura popular.

Assim, as perguntas mais frequentes prendem-se com as categorias da narrativa, abordando os personagens e o desenrolar das acções. Para além destas categorias, o tempo e o espaço estão presentes com menor frequência.

Sobre as personagens pede-se a sua caracterização quanto ao relevo bem como a identificação do processo de caracterização (directa e indirecta; física e/ou psicológica). É por vezes solicitado ao aluno a explicação para a ausência de nome próprio das personagens.

No 9º ano, pede-se para justificar a razão pela qual a personagem é típica de um conto tradicional, solicitando-se a comparação entre o protagonista do conto e personagens do Auto da Barca do Inferno, de Gil Vicente.

Relativamente à acção, parece não haver uma vinculação directa a qualquer um dos modelos de análise da narrativa. Frequentemente, encontrámos a proposta de divisão em sequências (identificação da situação inicial, da complicação ou problema e do desfecho), surgindo, no entanto, também, a tradicional distinção em introdução, desenvolvimento e conclusão.

As questões específicas sobre as categorias espaço e tempo e sua caracterização não são tão frequentes. Sobre estas duas categorias da narrativa, pretende-se que o aluno constate a ausência de elementos de referência do espaço e a indeterminação temporal, situando a acção num “antigamente” genérico. No entanto, as perguntas relativas à caracterização social e psicológica das personagens acaba por suprir os sentidos de tempo e espaço, já que, por exemplo, o personagem camponês sempre remete para o meio rural, e a linguagem usada (os arcaísmos), remete para um tempo longínquo.

A intertextualidade com outras formas de literatura popular leva a uma actividade frequente – a selecção de provérbios que condensem a moralidade do conto. Aliás, focar as expressões populares e as marcas de oralidade, sublinhar a importância da identificação da moralidade, bem como a estratégia que consiste na relação moral/provérbio, parecem ser os pontos que diferenciam os estudos dos contos populares dos estudos dos demais textos narrativos nucleares, das diferentes unidades dos manuais didácticos.

São pouco significativas as actividades de comparação de diferentes versões de um mesmo conto, aspecto que vimos, no entanto, ser específico da

literatura popular de tradição oral (como decorrente da própria modalidade oral da sua transmissão e da adequação aos contextos em que o conto era produzido). A variabilidade dá lugar à fixidez do escrito.

O segundo tipo de actividade referente ao domínio da compreensão escrita consiste na pesquisa de contos recolhidos em antologias de narrativas populares, portuguesas ou estrangeiras, visando o alargamento temático do conto em estudo (o tema da mulher – “teimosa, preguiçosa, manhosa, desmazelada, má, mentirosa, gulosa, infiel, mandona, atrevida, ambiciosa” – noutras histórias, como é indicado em 7M2:173; ou a recolha de contos em que “as vítimas são salvas por uma personagem masculina”, tal como sugerido em 8M6: 63).

Remete-se, também, para a constatação de que “alguns temas, personagens e ensinamentos morais estão presentes em contos de diferentes e longínquas culturas, provando que se trata de narrativas universais e atemporais”, como aparece registado em 8M1:67.

Esta procura de contos, por vezes deixada ao gosto pessoal do aluno, surge frequentemente associada a uma actividade de divulgação, sob a forma de constituição de um dossier colectivo (7M2:173; 9M5: 50), ou sob a forma de apresentação oral, à turma das histórias seleccionadas (7M6:27; 9M5: 50).

Visando, igualmente, a compreensão escrita, surge, por último, a actividade que consiste em ordenar segmentos do conto, apresentados em desordem.

Ainda no domínio das competências da escrita, há que ressaltar as propostas de actividades de produção, que podem ser visualizadas no gráfico III:

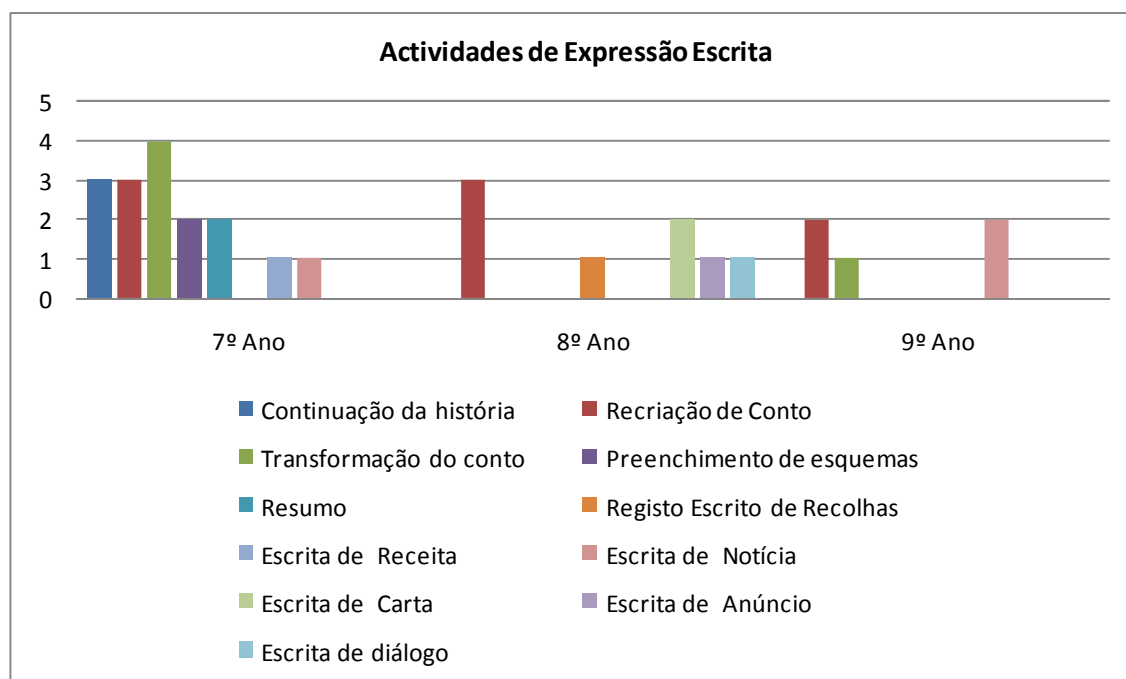


Gráfico III – Actividades de Produção Escrita

Como proposta de actividade predominante, encontramos a recriação de um conto tradicional, ora obedecendo a uma estrutura predeterminada, ora, e mais frequentemente, retomando o tema de um conto para a recriação de outro (seis ocorrências deste tipo de actividade). A continuação da escrita de um dado conto, aparece mais raramente, e apenas no 7º ano de escolaridade (três ocorrências).

Outra actividade consiste no exercício de transformação de género como a passagem de um texto narrativo – o conto – a um texto dramático, mantendo o tema do conto em estudo (quatro ocorrências). Neste tipo de exercício surgem, em alguns casos, exemplos de transformações: a transformação do conto “Frei João sem Cuidados” por Luísa da Costa (Teatrinho de Romão, Ed. Figueirinhas); uma adaptação ao teatro do conto “Caldo de Pedra”; o conto “O Sal e a Água”, recriado em texto dramático por Alice Vieira com o título “Leandro, Rei da Helíria” (Ed. Caminho), etc. Em geral, estes exemplos aparecem na secção de estudos destinada ao texto dramático. Menos frequentemente, são solicitadas actividades como a passagem de conto a Banda Desenhada (duas ocorrências), o resumo do conto estudado (uma ocorrência), ou o seu reconto (uma ocorrência).

Ainda que haja um manual que continue a posicionar o conto popular na fronteira com o conto de autor, é mais comum a proximidade da literatura popular com a secção sobre textos de imprensa (textos não literário) o que leva a que, a propósito dos contos em estudo, se peça aos alunos a escrita de textos de diversa natureza, como uma receita culinária (com base no conto “O caldo de Pedra”), um anúncio de jornal, uma carta ou mesmo uma notícia a propósito da dramatização do texto e sua apresentação.

O tipo de actividade escrita repete-se e parece não se tornar mais complexo/exigente à medida que se eleva o nível de escolaridade. Como mudança mais visível, surge, no 9º ano, a comparação entre um conto e o “Auto da Barca do Inferno”, em lugar da comparação, antes proposta, do conto com provérbios. Também no que respeita aos conteúdos gramaticais, a exploração da especificidade da linguagem dos contos parece manter-se a mesma ao longo deste ciclo, devendo-se o aprofundamento deste tópico mais ao autor do manual do que a uma evolução prevista, quanto a aprendizagens referentes a estas temáticas.

Estas actividades de escrita, correspondendo aos objectivos propostos pelos programas, reaparecerão, como veremos, nas planificações / aulas analisadas.

3.2.3.2. Domínio da oralidade

Consideradas na sua totalidade, as actividades de compreensão oral, inseridas nas unidades referentes ao conto popular, encontram-se predominantemente em manuais de 7º ano (dez actividades propostas), decrescendo nos anos seguintes (8º ano: quatro actividades; 9º ano: quatro actividades), tal como nos mostra o gráfico IV:

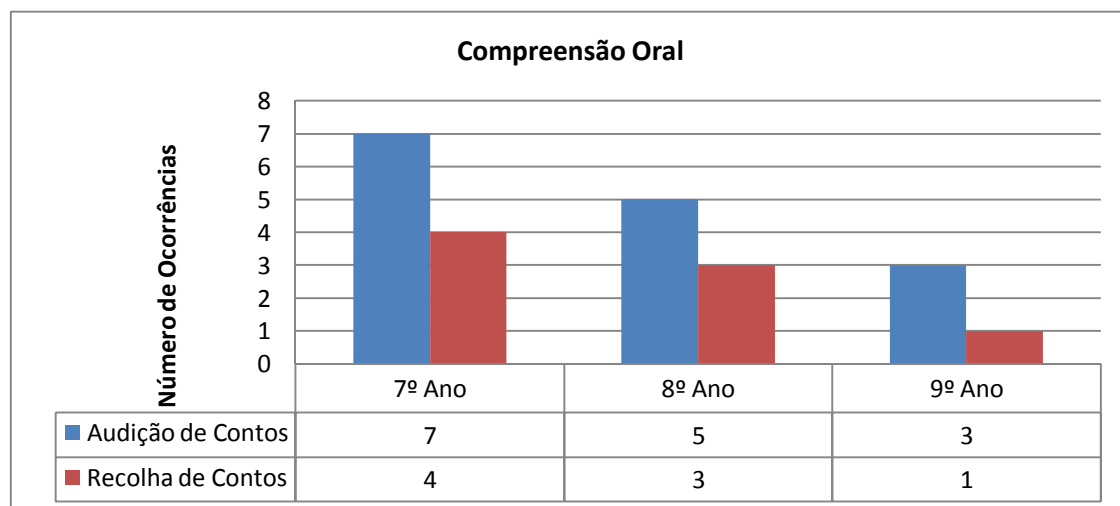


Gráfico IV - Actividades de compreensão oral

Embora em cadernos de apoio ao professor, que acompanham alguns dos manuais consultados, surja um leque mais diversificado de actividades, as propostas apresentadas ao aluno, nos manuais, são em número muito reduzido: são essencialmente actividades de audição de contos (dez ocorrências), apresentados em registo áudio que integra o manual, ou actividades de recolha, a realizar pelos alunos (sete ocorrências). A proposta de comparação entre contos ou versões de um mesmo conto tem apenas duas ocorrências.

À indicação de recolha de contos, segue-se, geralmente, a actividade que consiste na sua apresentação à turma (resumo ou reconto), o debate sobre o tema ou, simplesmente, uma sequência de perguntas sobre o conto (em geral formuladas pelo professor). O gráfico V sintetiza estas actividades.

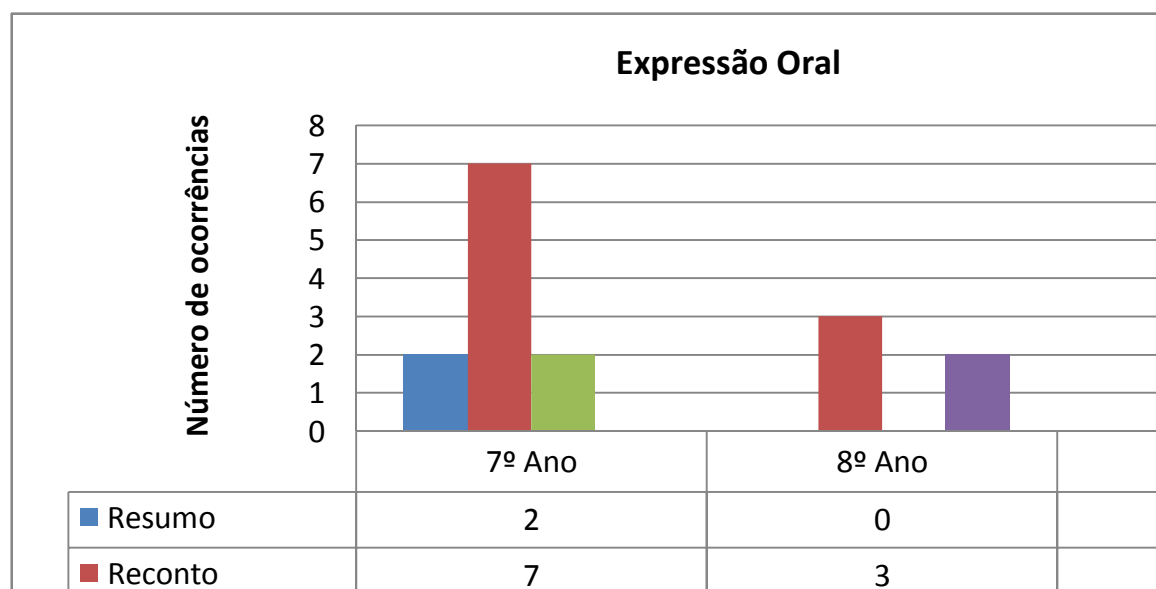


Gráfico V - Actividades de produção oral

3.2.3.3. O funcionamento da língua

A reflexão sobre o funcionamento da língua, inserida na exploração do conto popular, aborda tópicos muito diversos. Os que mais recorrentemente são referidos, prendem-se com os registos de língua, levando o aluno a identificar e a substituir palavras ou expressões apresentadas como pertencendo ao nível popular, pelas suas equivalentes, de um nível corrente ou mesmo cuidado.

No 7º ano registam-se 6 ocorrências deste tipo de exercício e a mesma actividade encontra-se no 8ª ano (1 ocorrência) e no 9ª (2 ocorrências) apesar da diminuição da presença de contos populares nestes níveis de escolaridade.

Muito mais esporadicamente, verifica-se ainda a chamada de atenção para marcas de oralidade ou para formas de tratamento usadas.

3.2.4. As fontes de referência (Leituras para informação e estudo)

As notas de textos informativos sobre a literatura popular, presentes nos manuais consultados, confirmam que, também no tocante às informações e

análises das manifestações literárias populares, o assunto vai deixando de ser matéria, à medida que se eleva o nível de escolaridade.

Assim é que, no 7º ano, há notas ou textos informativos sobre literatura popular nos dez manuais; no 8º ano há informação em sete manuais e, no 9º ano, apenas um manual contém informações⁹². No gráfico VI, a seguir apresentado, pode ser visualizada esta redução.

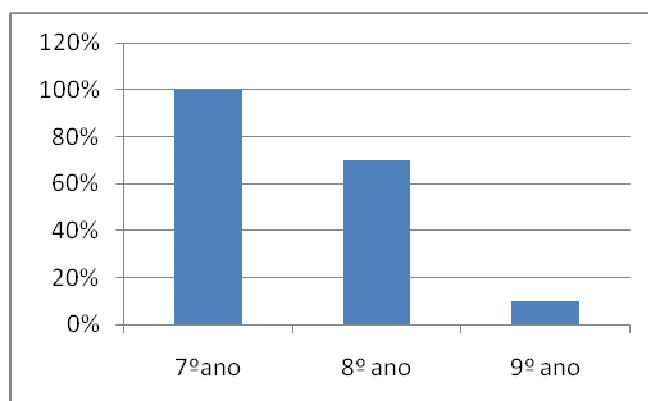


Gráfico VI – Textos informativos – manuais do 3º Ciclo

Pela análise destas informações, verificamos que há um predomínio quase absoluto do estudo sobre a narrativa popular, em especial o conto e a lenda, informação que pode ser observada no gráfico que a seguir se apresenta:

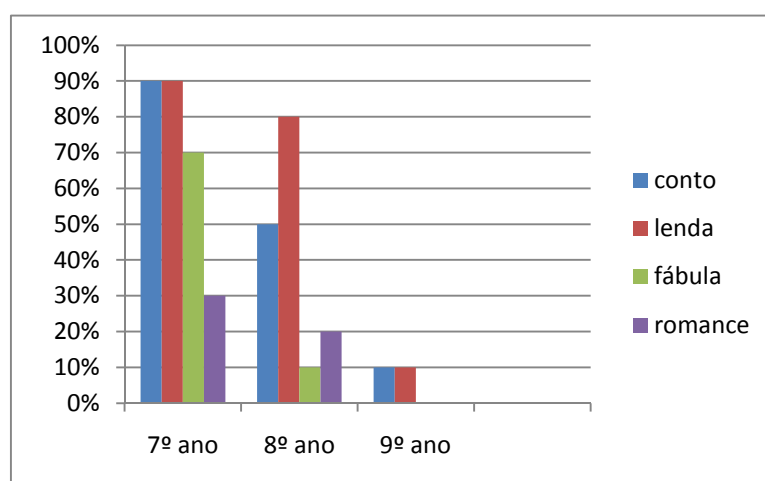


Gráfico VII - Textos Informativos sobre a narrativa popular

⁹² Para o exame mais detalhado das informações contidas nos manuais, ver Anexo 24.

Embora os textos informativos sobre literatura popular, disponibilizados nos manuais de 3º ciclo que consultámos, apareçam maioritariamente sem indicação da fonte de onde a informação foi retirada (sendo por isso de atribuir aos autores dos respectivos manuais), há breve listagem de obras sobre a literatura popular indicadas aos alunos como fonte de informação, nos 7º e 8º. anos de escolaridade. Nos quadros a seguir, apresentamos essas indicações:

Fontes citadas	Manual de 7º ano	Informação sobre....
Carlos Reis e Ana Cristina M. Lopes – Dicionário de Narratologia , Livraria Almedina (para o professor) Philip, Neil (org.) – Livro Ilustrado de Contos de Fadas , Civilização	7ºM1	P. 142: Fábula Pp. 117-118: Conto
Contos tradicionais Portugueses , escolhidos e comentados por Carlos Oliveira e José Gomes Ferreira, vol. IV, Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1977. Luís Amaro de Oliveira, Antologia de Peças Dramáticas, Contos, Lendas e Narrativas , Porto Editora Dicionário da Língua Portuguesa , 8ª ed., Porto Editora Gentil Marques, Lendas de Portugal , Ed. Círculo de Leitores	7ºM2	Pp.172-173: A mulher no conto popular P. 178: Lenda
Dicionário de Língua Portuguesa , 7ª ed., Porto Ed..	7ºM3	P. 70: Provérbio
Fernanda Frazão, Lendas Portuguesas , Ed. Multilar. Nova Enciclopédia Larousse , Círculo dos Leitores	7ºM9	P. 78: Lenda P. 84: Fábula P.92: Adivinha

Tabela 17 - As fontes citadas nos manuais de 7º ano

Fontes citadas	Manual de 8º ano	Informação sobre....
GRIMAL, Pierre – Dicionário da Mitologia Grega e Romana , Difel Ed.	8ºM1	P. 71: Mito
Ângela Balsa, Colecção de Contos Populares da tradição Oral Moderna , Edições Câmara Municipal de Évora Gentil Marques, Lendas de Portugal , Círculo de leitores	8ºM3	P.49: Conto P.62: Influência árabe na literatura popular portuguesa
Armindo Mesquita In jornal A voz de Trás-os-Montes , 13/12/01 Alexandre Parafita, Antologia de Contos Populares , vol.I, Plátano Editora. Almeida Garrett (texto adaptado)	8ºM4	P. 27: Sobre a recolha de Contos P. 32: Lenda e Conto P.35: Origem de um romance tradicional (D. Beltrão)
Prado Coelho, Jacinto, Dicionário de Literatura , vol. I, 1990, Ed. Figueirinhas Fernanda Frazão, Lendas Portuguesas , Ed. Multilar.	8ºM6	P.52-53: Tipos de Conto P.65-66: Tipos de Lendas ⁹³
Viale Moutinho, Contos Populares Portugueses , Antologia, Livros de Bolso Europa América Gentil Marques, Lendas de Portugal , Círculo de Leitores	8ºM7	P.29: Conto P.40: Lenda

Tabela 18 - As fontes citadas nos manuais de 8º ano

⁹³ A mesma informação (da mesma autora) aparece no manual de 7º ano.

Para o 7º ano, apenas 4 manuais inserem textos informativos com indicação de fonte. Trata-se, de um modo geral, de breves definições de fábula, lenda, provérbio e de adivinha, retiradas de obras de carácter geral⁹⁴ ou recolhidas nas próprias colectâneas de onde os textos de leitura são retirados.

Apenas um destes manuais apresenta ao aluno, sobre o conto popular, um texto mais extenso e de maior teor informativo retirado da obra de Neil Philip, (org.), *Livro Ilustrado de Contos de Fadas*.

Para além do carácter genérico da informação fornecida, a selecção do tipo de informação que nos manuais surge, destinada ao aluno ou ao professor, parece-nos carecer de critério. É, entre outros exemplos, o caso da informação sobre recolhas de contos populares⁹⁵ que ora são propostas para leitura do aluno ora apenas se incluem no manual do professor.

No 8º ano, cinco manuais apresentam informação retirada, tal como acontece nos manuais do ano anterior, de dicionários e enciclopédias ou dos textos inseridos em antologias ou recolhas de literatura popular. São praticamente os mesmos os autores desses textos e, por vezes, a informação transcrita aparece repetida nos manuais de 7º e 8º anos.

No 9º ano não aparece, nos manuais consultados, nenhuma informação sobre o género narrativo (só num manual se repete a mesma ficha informativa sobre literatura popular, ficha esta que já estava presente no mesmo manual nos dois anos anteriores)⁹⁶.

Da história das diferentes compreensões do conto popular, referidas no primeiro capítulo deste trabalho, são retidos nos textos informativos, presentes nos manuais de 3º ciclo, o seguinte conjunto de temas, normalmente tratados de forma sucinta:

⁹⁴ No manual 7ºM9, as definições de *fábula* e de *adivinha* são retiradas da *Nova Enciclopédia Larousse*, Círculo dos Leitores e, para informação sobre *lenda*, os autores deste manual recorrem à colectânea de Fernanda Frazão, *Lendas Portuguesas*, Multilar. A definição de *provérbio*, apresentada em 7ºM3, tem como fonte uma outra obra de carácter genérico, o *Dicionário de Língua Portuguesa*, da Porto Editora. Desta mesma fonte é também retirada a definição de *lenda*, apresentada em 7ºM2, informação que neste caso é dirigida apenas ao professor. Neste último manual, são propostas outras definições de *lenda* retiradas de recolhas: a recolha de Gentil Marques, *Lendas de Portugal*, Ed. Círculo de Leitores e a *Antologia de Peças Dramáticas, Contos, Lendas e Narrativas*, de Luís Amaro de Oliveira, publicada pela Porto Editora. Todas estas informações são, apesar do seu carácter genérico, apenas incluídas no manual do professor.

⁹⁵ É o caso, por exemplo, de 7ºM1, onde a indicação de recolhas estrangeiras e portuguesas aparece apenas no livro do professor.

⁹⁶ Neste nível de escolaridade, muitos dos textos informativos centram-se em torno do teatro vicentino e da obra lírica e, sobretudo, épica de Luís de Camões.

1. A origem, natureza e modo de transmissão dos contos populares;
2. A variação (versões)
3. A(s) tipologia(s) e temáticas do conto
4. As funções que o conto desempenha
5. A estrutura/morfologia do conto

Num estudo sobre o léxico recorrente nos textos informativos sobre a origem, natureza e modo de transmissão dos contos populares, obtivemos o resultado abaixo discriminado. Este resultado é indicativo das representações que serão construídas, constituindo o universo de referência sob o qual a narrativa popular acabará por ser compreendida. Eles retomam, dos estudos feitos e já referenciados, aqueles elementos que poderíamos chamar de predicados mais salientes.

A questão da origem dos contos, tema polémico que vimos ter ocupado grande parte da investigação ao longo do século XIX, surge referenciada nos manuais através de várias asserções, veiculando informações fundamentais: a datação da sua emergência num passado tão longínquo quanto indeterminado, a sua proveniência atribuída ao “povo”, a sua existência classificada como anónima e colectiva e a sua perpetuação ao longo dos tempos, isto é, o seu carácter tradicional.⁹⁷

⁹⁷ Se esta é a referência de origem, no presente, este conjunto de produções é apresentado como património, como tesouro de uma cultura nacional e universal cuja valorização actual é essencial. Trata-se de preservar, de manter, de cuidar, não porque seja uma literatura considerada como algo vivo e produtivo, mas porque é uma literatura que se repete (a hipótese de que há repetição está na proposta de recolhas de histórias, provérbios, etc., ouvidos pelos alunos).

Léxico	Ocorrências	Manual/página
Património	7	7ºM1:116; 7ºM4:86; 7ºM7:47; 7ºM10:75; 8ºM4:221; 9ºM5:96; 7ºM5:94 ⁹⁸
Passado	11	7ºM1:116; 7ºM3:62; 7ºM4:86; 7ºM5:94 7ºM7:47; 7ºM9:35; 7ºM10:75; 8ºM1:67; 8ºM3:49; 8ºM4:27; 9ºM5:96
Anónimo	6	7ºM3:62; 7ºM4:86; 7ºM7:47; 7ºM10:75; 8ºM4:221; 9ºM5:96
Universal	8	7ºM1; 7ºM3; 7ºM4; 7ºM5; 7ºM7; 8ºM1; 8ºM4; 9º M5;
Povo/popular	10	7ºM1:116; 7ºM3:62; 7ºM4:86; 7ºM5:94; 7ºM7:47; 8ºM1:67; 8ºM4:27;221; 8ºM6:62; 8ºM7:29; 9ºM5:96.
Colectivo	1	7ºM3:62
Comunidade	1	7ºM7:47

Tabela 19: A narrativa popular e o léxico que a define nos manuais de 3º ciclo

Trata-se, no fundo, de valorar um *objecto* do passado, não como espaço de novas produções, mas como uma repetição constante, como se fosse um conhecimento acumulado e fixado no tempo. Remete-se sempre essa arte verbal para um passado e, em alguns manuais, menciona-se ter estado ameaçada de extinção (lembrando a preocupação dos folcloristas, que esteve na origem das suas recolhas). Sugere-se ser ainda prática familiar destinada aos mais novos e, pontualmente, diz-se ser prática reavivada num novo espaço: a escola.⁹⁹

O povo, indicado como fonte destas narrativas, aparece por vezes como sinónimo de uma comunidade particular. Mas, mesmo nesses casos, é numa acepção mais ampla que o significado da palavra acaba por se fixar: sublinha-se a existência dos contos “nos diferentes povos e culturas” (7ºM4:86) e infere-se, dessa existência, uma dimensão universal. É, pois, a existência do traço universal que mais frequentemente é assinalada (“Em todos os tempos e em todos os continentes surgiram histórias criadas pelo povo” (7ºM7:47)”, ou “desde tempos mais antigos a arte de contar histórias tem acompanhado o ser humano” (7ºM5:94), “os textos de que falamos perdem-se num passado remoto, acompanhando a evolução da Humanidade” (7ºM1:116); a sua existência vem

⁹⁸ Neste último manual, a expressão utilizada é ‘tesouro da cultura nacional e internacional’.

Junto à noção de património, outra referência constante, que fica a meio caminho entre esta e a noção de passado é a alusão à origem dos contos populares e à sua transmissão secular (o seu carácter tradicional), o tópico mais referido em todos os manuais.

⁹⁹ Sobre o contexto de transmissão desta literatura, todos os textos informativos apontam para o facto de que ela se dá de forma oral, em contextos privados – serões, rodas, conversas – ainda que possam ser contadas em público. Pela transmissão oral assinala-se a continuidade no tempo, mas não a variabilidade que constitui estas narrativas, precisamente pelas suas formas de transmissão.

“desde os tempos primitivos” (7ºM4:86), ou ainda “Pertence a uma comunidade que o transmite de geração em geração através dos tempos” (7ºM3:62)).

Quanto à variação ou versões da mesma narrativa, há referência em apenas em dois manuais de 7º ano (7º M1 e 7º M3). No entanto, a sensibilização para a existência de versões diversas, em diferentes países, surge através de propostas de comparação de textos (por exemplo 7ºM4 e 7ºM6), tal como vimos ao analisar as actividades propostas nos manuais.

Num manual de 8º. Ano (8ºM1), lê-se: “Facilmente perceberás que alguns temas, personagens, ensinamentos morais estão presentes em contos de diferentes e longínquas culturas”, provando que se trata de narrativas universais e atemporais¹⁰⁰.

A afirmação de que versões diferentes são constitutivas da literatura popular de tradição oral aparece apenas sugerida no texto informativo de um manual (8ºM1:67) Também aí se verifica, em nosso entender, a sugestão de uma perspectiva comparativa que orienta para o que há de comum na diferença que se omite, tendo por finalidade sublinhar o carácter “universal”, “atemporal ” destas histórias.

De um estudo da literatura popular conduzido com estas informações restará uma representação de que o povo, no passado, construiu histórias, conta-as ainda hoje, porque se fixou neste passado mas que hoje já não cria nada novo.

Quando a própria escola se apresenta como o novo espaço onde se transmitem estas histórias e onde elas passam a circular, decreta-se sub-repticiamente o fim de uma tradição, que passa a objecto de estudo e não mais objecto de uma prática social.

¹⁰⁰ Também num dos manuais de 9º. Ano (9M5:96) se faz referência à existência de contos nos diferentes povos e culturas, desde os tempos primitivos”, sem que se refira que essa existência se dá a conhecer sob diversas versões.

4. A literatura popular nas planificações dos professores

4.1. Sobre a Planificação

Internamente à escola, antes do discurso de ensino proferido na sala de aula, ocorre uma etapa preliminar de encadeamentos discursivos: são os discursos que tomaremos aqui como de *planificação*.

Face às previsões gerais e prescritivas de um programa oficial, (e à operacionalização, independente de contextos específicos, que delas fazem os manuais), a planificação - a longo, médio ou curto prazo -, deve constituir-se como uma reinterpretação do currículo, ditada pela especificidade de cada escola e da sua comunidade envolvente, pensada para os alunos concretos que nela estudam. Por isso a planificação é aqui entendida como abrangendo “qualquer modo de tomada de decisões de valor prospectivo face à prática pedagógica” (Vieira, 1993:127), levada a cabo pelos professores.

Nesse trabalho de interpretação, contextualização e operacionalização do currículo oficial (Amor, 1993:51-55), jogam-se, explícita ou implicitamente, os conhecimentos científicos e didáticos do professor, a sua experiência prática e as suas concepções, i.e., “as crenças e teorias” a que, segundo De Pró Bueno¹⁰¹, se poderia chamar uma “ideologia profissional” (De Pró Bueno, 1999:441)

Neste estudo, não se pretende realizar uma apreciação qualitativa das planificações anuais nem dos planos de aula, enquanto instrumentos de docência. Pretendemos, como acima referimos, identificar indícios que nos permitam compreender o modo como nos contextos específicos de escola e de turma aqui considerados, se reconfigura o nosso objecto de análise: a apropriação do conto popular.

Estes *discursos de planificação*, prévios ao próprio acontecimento da aula, permitir-nos-ão constatar uma nova etapa de reconfiguração, confirmando que

¹⁰¹ No seu estudo o autor reconhece, no entanto, a existência de práticas de planificações, a que chama de “administrativas”: “Durante bastante tempo as programações /planificações converteram-se numa simples tarefa administrativa (...). De facto, muitos professores assumiram a sua inutilidade e deram-lhe um carácter de trâmite na sua actividade profissional.” (De pró Bueno, 1999:411). De um outro ângulo, Zabalza aborda a mesma problemática, contestando o papel do professor como mero “executor das prescrições e orientações dadas no Programa pelas competentes hierarquias da administração educativa”. (Zabalza, 1992:46)

“...entre o que os programas estabelecem, os manuais propõem e o que é uma disciplina em sala de aula não existem, apenas e necessariamente, coincidências.” (Dionísio et al, 2005:159)

4.2. Sobre os dados em análise

O *corpus* integra sete planificações anuais¹⁰² de 7º e 8º anos, realizadas em seis escolas do distrito de Aveiro, considerando-se, como critério para a sua selecção, o facto de terem sido elaboradas com a colaboração dos professores cujas aulas serão objecto de estudo nos capítulos seguintes.

A informação recolhida foi organizada em categorias que, em grande medida, reflectem a estrutura dos documentos originais. Procuraremos, assim, observar o que sobre os objectivos, conteúdos, materiais, tempo e avaliação, relativos à leccionação da literatura popular, é apresentado, ressaltando aspectos de proximidade ou afastamento por comparação com a informação que em outras instâncias (no programa e nos manuais) ficou patente.

Seguindo idêntica metodologia, foram igualmente analisados dez planos de aula¹⁰³, sobre os contos “Caldo de Pedra” e “Tia Miséria”, realizados por esses professores.

Como já se referiu, consideram-se aqui professores com grau variável de experiência¹⁰⁴, todos eles licenciados, ou terminando a licenciatura em ensino, pela Universidade de Aveiro.

Os testes, modo de acesso ao currículo “real”, serão aqui considerados como informação complementar, permitindo-nos compreender o que de facto é

¹⁰² As planificações anuais em estudo serão referenciadas do seguinte modo: o número inicial identifica a escola onde a planificação foi realizada, a letra “P” designa a planificação anual e o último número refere-se ao nível de escolaridade a que essa planificação corresponde. Usaremos, assim, as referências seguintes: 1P7º, 2P7º, 3P8º, 4P7º, 4P8º, 5P8º e 6P8º.

A planificação 1P7º teve a colaboração de dois dos professores aqui considerados, leccionando o mesmo nível, na mesma escola. Por essa razão temos uma mesma planificação anual. Na escola 4, foram consideradas as aulas de dois professores, leccionando níveis distintos: por essa razão se consideram aqui as duas planificações anuais (4P7º e 4P8º). Estes documentos podem ser encontrados no anexo 26.

¹⁰³ Cf. Cap.II, sobre distribuição dessas aulas por professor/ ano lectivo e conto leccionado. Para além da planificação de aula, foram realizadas planificações de unidade didáctica que optámos por considerar como informação complementar.

¹⁰⁴ Trata-se de professores estagiários e de professores com experiência profissional, conforme explicitado no capítulo II.

valorizado por estes professores como aprendizagens relevantes no âmbito da temática referente à literatura popular de tradição oral.

4.2.1. As planificações anuais

Um primeiro olhar para as planificações anuais em estudo permite-nos observar a similaridade da sua estrutura: elas apresentam, em geral na forma de colunas verticais, a enumeração de Objectivos, Conteúdos, Actividades e/ou Estratégias, Materiais, Avaliação e Tempo¹⁰⁵, apresentando-se a sua previsão sob a forma de itens, numa referência esquemática a conceitos, dados como compartilhados pela comunidade escolar.

4.2.1.1.Os Objectivos

Em todas estas planificações, constatamos a presença de objectivos enunciados no Programa oficial e, regra geral, igualmente especificados segundo os domínios Ouvir/Falar, Leitura, Escrita e Funcionamento da Língua apontados nesse texto.

O objectivo alusivo à literatura oral - “*Desenvolver o gosto pela preservação e recriação do património literário oral*” - é textualmente registado em cinco das planificações analisadas (71,4%) e surge, tal como o Programa prevê, inserido no domínio Ouvir/Falar.

Nas duas planificações restantes, este objectivo não é seleccionado ou por simples exclusão (6P8º - Oliveirinha) ou por alteração significativa (4P7º Fermentelos). Neste último caso (4P7º), o objectivo - “*Conhecer características do texto tradicional popular e do conto de autor*” – aparece transposto para o domínio da leitura, facto que indica considerar-se esse “texto tradicional popular” apenas como versão escrita.

Amputado das dimensões com que, em contexto de transmissão oral, se enriquece, este objectivo parece, aliás, configurar o contacto com esse *texto tradicional* numa abordagem que se prevê atida a aspectos formais e submetida a

¹⁰⁵ Na escola 1, a planificação anual de 7º ano é precedida do inventário das Competências Gerais e de seus Processos de Operacionalização em Língua Portuguesa constante nas páginas 15 e 31 do *Curriculo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Esta planificação anual (1P7) contempla, no entanto, os tópicos gerais correspondentes à estrutura padrão.

um confronto com o conto “de autor” ou “literário”, abordagem que veremos ser recorrente¹⁰⁶.

Um outro objectivo, que nos programas aparece inserido no domínio Ouvir/Falar – “Alargar a competência¹⁰⁷ comunicativa pela confrontação de variações regionais ou sociais com formas padronizadas da língua” -, surge apenas em quatro das planificações analisadas (57,1%) e, tal como no programa, não obrigatoriamente relacionado com a literatura popular. Ele irá surgir, no entanto, em 50% dos planos de aula sobre essa temática, operacionalizado, tal como já vimos acontecer nos manuais, através da identificação (e “correção”) de “expressões populares”, presentes nos contos e indiciadoras da sua origem.

4.2.1.2. Os Conteúdos

Nestas planificações, a apresentação do item “conteúdos” aparece subdividida em conteúdos “temáticos” ou “nucleares” e conteúdos gramaticais, estes últimos apresentando-se, frequentemente, como uma simples listagem de itens fundamentalmente no âmbito da morfologia e da sintaxe ou relativos à gramática de texto. Mas é, sem dúvida, na coluna referente aos conteúdos temáticos que uma estruturação em unidades ganha visibilidade e se encontra a articulação entre estes conteúdos e os objectivos e actividades previstos.

Seguindo de perto a estrutura dos manuais, já antes descrita neste capítulo, todas as planificações consultadas apresentam, sensivelmente pela mesma ordem¹⁰⁸, unidades temáticas relativas ao texto não literário (predominantemente textos da imprensa), ao texto narrativo, ao texto dramático e ao texto poético.

¹⁰⁶ Cf. item seguinte, sobre *Conteúdos* nas planificações anuais.

¹⁰⁷ Sem problematizar o conceito de “competência”, que sabemos ser polissémico, tomamos como sua definição a perspectiva do currículo nacional onde, citando Paulo Alves se “associa a competência a um “saber em uso” que se desenvolve em relação com a vivência de experiências de aprendizagem significativas e adequadas e que, ao mesmo tempo, integra conhecimentos, capacidades, atitudes e valores” (Alves, 2002:12).

¹⁰⁸ Apenas na planificação 4P8º se altera esta ordenação das diferentes unidades temáticas, aparecendo o estudo da Banda desenhada, da Publicidade, do Inquérito, da Crónica, da Carta, da Notícia e da Entrevista, reunidos sob a designação de “O texto e as suas variantes”, indicado no fim do ano lectivo.

Parece ser, também, por semelhança com a estruturação das unidades propostas nesses manuais, que o conto popular surge, nas planificações em estudo, numa posição que diríamos de transição entre uma unidade inicial, dedicada ao texto não literário (quase sempre géneros escritos da comunicação social), e as unidades referentes ao texto literário, predominantemente narrativo.

Entre textos escritos, como justificar a presença de uma literatura oral?

E, entre o que se entende como não literário e o que se considera literário, qual o lugar que o conto popular ocupa?

Para esta (aparente) “indeterminação”, a dicotomia *conto popular / conto literário*, registada em três planificações (3P8º, 4P8º e 5 P8º), parece configurar uma primeira resposta: próximos, enquanto género, estes contos separam-se pelo qualificativo que parece estabelecer a diferença quanto à sua “qualidade” (e, portanto, ao seu estatuto). Noutras planificações (1P7º, 4P7º e 6P8º), uma oposição diferentemente formulada - *conto popular /conto de autor* -, permite ler esse mesmo estatuto, implícito agora na distinção quanto à origem, colectiva / anónima vs individual/ consagrada, deste género narrativo.

Formulada segundo uma ou outra perspectiva, esta abordagem dicotómica parece constituir-se como cânone, a atender à sua ocorrência nas planificações em análise (85,7 % de ocorrências)

O conto popular é, em todo o caso, claramente privilegiado face a outros géneros da literatura de tradição oral¹⁰⁹, que apenas são esporadicamente referidos nestas planificações anuais¹¹⁰.

A apropriação do programa oficial, no que ao *património literário oral* diz respeito, parece fazer-se, assim, nestas planificações anuais, pela quase generalizada exclusão de outros géneros, para além do conto, que também vimos ser valorizado nos manuais de 3º ciclo.

Por outro lado, atentando na reduzida presença de actividades relativas à sua exploração enquanto documento oral, parece poder inferir-se que é como

¹⁰⁹ Em 2P7º (Albergaria) não é seleccionado o objectivo alusivo à literatura popular, nem é feita referência a qualquer um dos seus géneros. No entanto, apesar desta “ausência”, um conto popular – presente no manual adoptado – foi leccionado por um dos professores desta escola, considerado no nosso estudo (professor C).

¹¹⁰ Apenas três planificações mencionam, para além do conto, outros géneros: em 3P8º é prevista a abordagem do conto, da lenda, de quadras e de provérbios; em 4P7º aparece o conto, a lenda e a fábula e, por último, em 6P8º é referido o conto, a lenda e o provérbio.

versão fixada pela escrita (e portanto, sobretudo no âmbito da leitura) que a exploração do conto popular é pensada nestas planificações.

Assim, a “indeterminação”, a que acima aludimos, parece encontrar uma segunda elucidação: é como documento escrito que, entre textos escritos, a literatura de tradição oral se encontra presente.

4.2.1.3. As actividades e os materiais previstos

São escassas as actividades¹¹¹ visando implementar “o gosto pela preservação e recriação do património literário oral” tal como são, aliás, escassas, as actividades previstas para o desenvolvimento de competências do domínio oral, em geral.

No que diz respeito a actividades relacionadas com a literatura popular, apenas três das planificações fazem referência à operacionalização daquele objectivo, recuperando, quase textualmente o enunciado do Programa.

A actividade de “recolha e produção de provérbios, quadras, contos e lendas” é apontada em 3P8º e em 6P8º. Já a planificação 1P7º, prevendo a “Leitura, audição e recolha de lendas, provérbios, fábulas e contos tradicionais” e a “Constatação das características essenciais de cada um deles”, recoloca a abordagem do texto oral enquanto documento fixado pela escrita.

Verificando, aliás, os materiais mencionados nas planificações, podemos constatar serem normalmente os textos e as fichas de trabalho sobre os mesmos, os mais frequentemente previstos, sem que sejam especificados materiais próprios para a recolha de contos populares, tais como indicações genéricas sobre o modo como proceder a essa recolha, ou a simples utilização de gravadores¹¹².

Outras actividades visam, de um modo genérico, o desenvolvimento de competências do domínio oral: o “reconto oral e escrito” em 1P7º (Sátão); o “relato

¹¹¹ As actividades são aqui entendidas como o meio através do qual o professor procura propiciar aos alunos as aprendizagens expostas nos objectivos formulados.

¹¹² Apenas numa planificação se faz referência ao gravador, como material a utilizar.

de factos e histórias”, a “exposição e justificação de pontos de vista”, a “compreensão e apreciação crítica de discursos orais”, em 3P8º (Aguada).

4.2.1.4. A avaliação

É amplamente reconhecida a importância da avaliação na regulação do processo de ensino e aprendizagem, sendo igualmente consensual preconizar-se, na literatura da especialidade e em textos oficiais, práticas avaliativas assentes em diferentes modalidades de avaliação – diagnóstica, formativa e sumativa – pelas diversas funções que, nesse processo, assumem.

A par destes consensos, outras directrizes são frequentemente assinaladas: a avaliação deverá basear-se numa grande diversidade de dados significativos, recolhidos de modo sistemático por múltiplos instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem e abrangendo competências relevantes, relativas a conhecimentos, a capacidades e a atitudes.

No caso da avaliação em LP, acrescentam-se outros factores de complexidade: a natureza compósita do próprio objecto disciplinar, solicitando a construção de instrumentos de recolha de informação diversificados; o domínio, pelo aluno, de saberes e competências que, regra geral, se revela “lento e progressivo” e, afectando essas aprendizagens, as suas próprias vivências linguísticas, sempre que entre elas e os padrões de realização escolar se verifica acentuada descontinuidade. (Amor, 1993; Castro, 2000; Cardoso, 2005).

Como Castro afirma, na disciplina de língua materna, *“a possibilidade de avaliar o não ensinado é provavelmente maior que em outras áreas, assim como o é a possibilidade de os resultados da acção educativa serem substancialmente afectados por experiências de natureza não escolar”* (Castro, 2000:204¹¹³).

Nas planificações em análise está prevista a implementação de práticas avaliativas assentes nas três modalidades já referidas (avaliação diagnóstica, formativa e sumativa), sendo, em alguns casos, explicitada a co-participação dos alunos, intervenientes nesse processo através da auto e hetero-avaliação.

¹¹³Cf. Castro, 2000:191-208

A avaliação diagnóstica aparece referida no início do 1º período do ano lectivo, muito embora, como sabemos, outros tipos de avaliação, e particularmente a avaliação formativa, possa ser usada como indicador sobre a consolidação de aprendizagens anteriores, “necessárias para obviar a eventuais dificuldades futuras”.

São várias as planificações onde aparecem contabilizados os tempos destinados à preparação para testes, sua realização e correcção, o que parece indiciar a clara importância dada a estes instrumentos de avaliação sumativa¹¹⁴.

Nestas planificações são também mencionados outros instrumentos de recolha de dados para avaliação, como as fichas de trabalho, os questionários orais, a observação directa, etc., assim se englobando momentos formais e informais de avaliação formativa, modalidade que deve ser privilegiada, de acordo com os textos oficiais, no ensino básico.

No entanto, uma avaliação utilizando *instrumentos específicos*, construídos em função dos objectivos (e focada em indicadores pedagógicos concretos) parece estar, pelo que nos é dado observar, pouco patente nestas planificações.

Essa é aliás uma crítica que pode ler-se em diferentes autores, no que especificamente diz respeito ao programa da disciplina de Língua Portuguesa.

Num artigo de 1992, Castro e Sousa apontam, como já mencionamos,¹¹⁵ a ausência de referências a “modos de avaliar o oral, a escrita, a leitura, etc., e a eventual referência ao valor relativo a atribuir a cada componente”, ausência indiciada pelo facto de a avaliação aí se constituir como “um bloco autónomo sem qualquer ligação aos domínios referidos” (Castro e Sousa, 1992:19).

Por seu turno, Amor, mencionando o crescente número de estudos teóricos existentes sobre a avaliação, reconhece, no entanto, que o acréscimo dessas publicações não tem sido acompanhado “por uma reflexão paralela, feita

¹¹⁴ A importância dada à avaliação sumativa aparece referida em Pacheco (1994) ao afirmar serem ainda os testes sumativos, os instrumentos de avaliação mais utilizados. Num outro texto, o autor salienta que “do conjunto de procedimentos de avaliação, que são utilizados pelo professor para avaliar os alunos, o teste sumativo (por norma, dois por período), acompanhado da aula de revisões e da aula de correcção, marca de modo significativo o tempo escolar, transformando a avaliação num ritual cíclico entre o momento de aprendizagem e o momento de avaliação. E esta cadência rítmica é repetida ao longo de três períodos, ocupando as tarefas de avaliação cerca de 20% das tarefas totais do ensino - aprendizagem.” (Pacheco, 1998, p.120). Esta tendência, que sabemos precedida por uma longa tradição segundo a qual a avaliação assumia apenas uma dimensão de classificação, tem, segundo o autor, levado a uma “sumativação” da avaliação formativa ou à sua redução a uma “mera descrição qualitativa”, servindo de “dama de honor à avaliação sumativa” (ibidem: 120).

¹¹⁵ Confrontar, neste capítulo, o item referente à inscrição da Literatura Popular nos Programas Oficiais.

no quadro específico do Português”, o que leva, segundo a autora, a que os professores usem os conceitos relativos à “linguagem da avaliação” sem disporem dos “suportes operacionais correspondentes, na área da sua intervenção” (Amor, 1993:143).

Não podemos, apenas pela leitura das planificações em estudo, ter uma ideia precisa quanto às modalidades de avaliação previstas. No entanto, pudemos constatar a exiguidade dos instrumentos de avaliação recolhidos no âmbito das unidades temáticas em que vimos o conto popular inserido¹¹⁶.

O tempo consagrado à sua leccionação poderá ser, eventualmente, um factor que encurta a necessidade de construção desses instrumentos.

4.2.1.5. A Gestão do Tempo

Referimos já, ao descrevermos a sequenciação dos conteúdos temáticos, a localização da literatura popular entre o “texto não literário”, quase sempre indicado como o primeiro núcleo, e o “conto literário ou “de autor”.

A leccionação da literatura popular aparece, portanto, prevista para o primeiro período lectivo ou, num caso, (1P7º) (Sátão), no início do período seguinte. Para além desta calendarização geral, apenas em duas planificações surge indicado o número de aulas atribuído à sua abordagem: em 4P7º são indicadas 12 aulas, num total de, aproximadamente, 44 aulas a leccionar no primeiro período, número que diminui para 8 aulas em 6P8º, num total das 34 aulas no mesmo período escolar. Nestes dois casos, à literatura popular é dado igual ou inferior número de aulas ao previsto para a abordagem do texto não

¹¹⁶ Procurando detectar “possíveis ligações entre práticas avaliativas que se realizam dentro e fora da escola”, Paulo Alves (2007) faz um estudo comparativo entre testes sumativos, realizados por professores de LP, e a avaliação externa (provas de aferição e exames nacionais de LP), ocorrida entre 2002 e 2006, no 3º ciclo do EB.

O estudo revela o papel que a avaliação externa parece estar a ter na regulação do trabalho dos professores, verificável através das alterações evidenciadas nos testes por eles produzidos. Como comenta: “as opções dos docentes estarão a sofrer alterações devido à pressão dos exames, uma vez que estes são vistos como pontos de referência para quem aplica o currículo”.

Embora este aspecto não seja contemplado no nosso trabalho, um dado, contido na investigação que referimos, parece-nos particularmente relevante: a análise apresentando a ocorrência de diferentes tipos de textos nas provas de aferição e nos exames nacionais, mostra-nos, no período considerado, a total ausência de “textos da tradição popular oral”... (Alves, 2007)

literário¹¹⁷ e, nestas planificações, como noutras onde a literatura popular aparece referida integrando uma unidade temática mais ampla, o tempo, específica ou globalmente atribuído, é sempre significativamente menor do que aquele previsto para o estudo de contos literários.

Assim, ou por não referência ao tema (2P7º), ou por ausência de indicação do tempo previsto (1P7º, 3P8º, 4P8º e 5P8º) ou pela sua exiguidade, parece ser pouca a relevância dada a esta temática.

4.2.2. A reflexão sobre os planos de aula

A um nível de contextualização crescente, consideramos agora os planos de aula, nova fase do processo de apropriação, exigindo de cada professor tomadas de decisão que atendem a características específicas dos seus alunos em situações concretas de ensino-aprendizagem.

Os dez planos de aula que consideramos¹¹⁸ focam, como referimos, dois contos populares em particular - “O Caldo de Pedra” e “Tia Miséria” e, apesar da heterogeneidade do seu “formato”¹¹⁹, é possível estruturar a informação neles contida segundo 3 categorias relevantes para o nosso estudo:

- Os domínios verbais considerados nestas planificações (leitura, escrita, compreensão e produção do oral, funcionamento da língua);
- As actividades previstas;
- Os conteúdos valorizados.

¹¹⁷ Em 4P7º estão previstas 12 aulas para o texto não literário e, em 6P8º, são indicadas 14 aulas para a leccionação da mesma temática.

¹¹⁸ Estas planificações, realizadas pelos professores já referidos, aparecem identificadas do seguinte modo: a sigla PA (Plano de Aula) é precedida do nível de escolaridade visado, seguindo-se a letra que codifica o professor. Quando são consideradas duas planificações de aula realizadas pelo mesmo professor, usa-se, para a respectiva identificação, a numeração romana.

Temos assim as referências seguintes: 7ºPA – A, 7ºPA-B, 7ºPA-C, 8ºPA-D, 7ºPA-E, 8ºPA-F, 8º PA- G,I; 8ºPA-G,II; 8ºPA-H,I e 8ºPA-H,II.

¹¹⁹A uma planificação frequentemente mais “padronizada”, explicitando os objectivos, actividades, conteúdos, materiais e avaliação previstos, contrapõem-se, no caso dos professores experientes (G,H), uma planificação centrada essencialmente no conteúdo a ser ensinado e em actividades específicas.

Em sintonia com esta constatação, encontramos em Arends (1995:47) e em Zabalza (1992:54), referência aos processos de planificação de professores experientes.

Arends refere que “os professores experientes raramente consideram os objectivos *de um modo formalizado*” e Zabalza, sintetizando as conclusões da investigação de Peterson e Clark, 1978, ordena os aspectos a que os professores dão mais importância quando planificam, do seguinte modo: 1- decisão quanto aos conteúdos que vão ensinar; 2º preparação de estratégias e actividades que se vão realizar e, só em 3º lugar, a explicitação de objectivos a que, segundo o autor, “dedicam escassa proporção do tempo.

4.2.2.1. Os domínios verbais considerados

A análise referente aos domínios verbais considerados nos planos de aula permite-nos confirmar uma tendência já indiciada nas planificações anuais. Com efeito, contrariamente ao preconizado no programa (DGEBS: 1991), é no domínio da leitura que, nos planos de aula, indiscutivelmente se inscreve a abordagem do conto popular: a leitura constitui-se como o núcleo central do desenvolvimento da aula, sendo o domínio da oralidade quase exclusivamente considerado em função dessa leitura, cuja compreensão se pretende aprofundar/ verificar.

Quanto ao domínio do funcionamento da língua / do texto, ele toma como referência alguns dos aspectos patentes nesses contos.

Nestes planos de aula, verifica-se, por último, a escassa relevância dada ao domínio da produção escrita, apenas prevista, como o registo, no caderno do aluno, de esquematizações de informação oralmente veiculada¹²⁰.

4.2.2.2 As actividades previstas

A análise das actividades é elucidativa quanto aos domínios verbais privilegiados.

A leitura – silenciosa e “dialogada” ou “expressiva” - está prevista em momentos iniciais e finais do desenvolvimento da aula, ocorrendo, também, ao longo da aula, sempre que o professor questiona o conto “linha a linha”, e/ou vai solicitando, paulatinamente, paráfrases de segmentos considerados relevantes.

Por vezes, a actividade de leitura inicia-se pela exploração do título, como exercício de previsão da história a ser lida. Noutros casos, chama-se à aula outros contos populares, já lidos, como exercício de recapitulação de características a comprovar no conto em estudo. Um outro género da literatura popular, os provérbios, surgem igualmente, como veremos, como síntese da moralidade do conto. Finalmente, surge também, como exercício de leitura, a

¹²⁰ Apenas os professores D e H prevêem, na última aula dedicada à literatura popular, a produção de um conto, como actividade de escrita “ para apropriação de modelos”. Esta actividade é realizada individualmente, no primeiro caso; no caso do professor H, propõe-se a “Construção de uma história, no quadro, em conjunto, a partir de elementos fornecidos aos alunos (“Era uma vez...”).

comparação do conto popular com os chamados “contos de autor”, quer por afinidades temáticas¹²¹ quer por oposição relativa a aspectos formais.

Indício claro da importância que as versões escritas dos contos assumem nestes planos é a indicação sobre os materiais a utilizar.

Com efeito, para a leccionação dessas aulas, ou não aparecem especificados os materiais, ficando implícita (mas evidente...) a presença de um texto a ler, ou essa indicação aparece referenciada através da utilização de fotocópia ou da página do manual. Para além do texto a estudar, presente em todos os planos, é referido apenas o caderno do aluno, o quadro e, num caso apenas, a projecção de um acetato.

Como actividades orais, - na sua dupla vertente de compreensão e produção -, regista-se apenas a resposta a questões sobre o texto (em 100% dos Planos) e o “diálogo” sobre a moralidade do conto, já referida, condensada em provérbios que se lhe adequem (em 70% dos planos). É episódica a previsão do comentário pessoal sobre o texto lido (apenas em 10% dos planos) e, aparentemente, também o seu resumo (em 10% dos planos) ou o seu reconto oral¹²².

Assim, nestes planos sobre o conto popular, mesmo quando se citam do programa alguns dos objectivos referentes ao domínio do desenvolvimento oral, a oralidade parece ocorrer apenas como veículo de intercomunicação em sala de aula¹²³.

¹²¹ Veja-se a presença da literatura “consagrada” em 7ºPA – A, convocada, no momento da “motivação”, através do depoimento de diversos escritores sobre o seu tempo de infância, habitado de contos populares, ou as afinidades passíveis de serem lidas no conto “O Homem” de Sophia de Mello Breyner e no conto popular “Tia Miséria” (em 8ºPA-H,II) ou ainda o contraste estabelecido quanto às categorias “tempo” e “espaço”, em 8ºPA – F, entre o conto popular em estudo e o conto de Mário de Carvalho, “A inaudita guerra da Avenida Gago Coutinho”.

Como veremos no próximo capítulo, esse confronto conto popular/conto “literário”, mesmo sem estar mencionado nos planos, deixa-se captar, em variadíssimos momentos de muitas das aulas transcritas.

¹²² Para além das actividades referidas, encontramos apenas, na planificação de unidade didáctica dos professores A e B da escola 1, a previsão de uma aula parcialmente dedicada à audição de um conto popular, “A enfiada de petas”, a distribuição desse conto com lacunas, a serem preenchidas no momento da audição, e o reconto oral da história pelos alunos.

¹²³ Constatação análoga surge no estudo feito por Lurdes Dionísio, Luzia Bastos, Ana Paula Passos e Jorge Pimenta quando, relativamente aos planos de 230 aulas de Português do Ensino Secundário, constatam que o domínio do oral “apenas ocorre enquanto meio de comunicação entre professores e alunos, instituindo-se o questionário sobre os textos como lugar para a sua prática e aprimoramento” (2005, pp.159-176).

4.2.2.3. Os conteúdos

Da prática social de contar / ouvir contos são raros os vestígios, nas planificações de aula. Em contexto de aula, que a planificação prevê, “fala-se sobre” o conto lido e “a propósito” dele se veiculam os conhecimentos considerados relevantes¹²⁴.

Nos planos analisados, os “conteúdos” a trabalhar dizem respeito a aspectos quer do funcionamento da língua, quer a elementos específicos do “género” narrativo de tradição oral considerado. Nas tabelas abaixo indicadas, listam-se os conteúdos previstos, indicando-se a sua frequência.

Aspectos do Funcionamento da Língua referidos:		Planificações de aula sobre os contos		N	%
		“Caldo de Pedra”	“Tia Miséria”		
Lexicologia	➤ Etimologia da palavra “caldo”	7ºPA-A		1	10%
	➤ Campo lexical das palavras “tia” e “miséria”		7ºPA-B	1	10%
Semântica	➤ Sinonímia ¹²⁵	7ºPA-A; 7ºPA-E	7ºPA-B; 8ºPA-D; 8ºPA-H,II	5	50%
	➤ Antonímia		8ºPA-H,II	1	10%
	➤ Campo semântico das palavras “tia” e “miséria”		7ºPA-B	1	10%
	➤ Valor dos sufixos diminutivos	7ºPA-C; 7ºPA-E; 8ºPA-F; 8º PA-G,I; 8ºPA-H,I		5	50%
	➤ Valor dos tempos verbais: Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito	8º PA- G,I;		1	10%
Morfologia	➤ Tempos verbais do Modo Indicativo: Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito	8º PA- G,I;		1	10%
	➤ Processos de formação de palavras: derivação	8º PA- G,I; 8ºPA-H,I		2	20%
Sociolinguística	➤ Variação diastrática: língua padrão/ nível popular	7ºPA-E; 8ºPA-F; 8º PA-G,I; 8ºPA-H,I	7ºPA-B;	5	50%
Modo oral / modo escrito	➤ Marcas de oralidade no texto	7ºPA-A; 8ºPA-F		2	20%

Tabela 20 - Aspectos do Funcionamento da Língua considerados nas planificações de aula

¹²⁴ Segundo anota Vieira de Castro, “ler passou a ser um *dizer sobre que nos era em grande medida exterior*” (Castro, 1998:44), facto que explica dizendo: “Começamos por nos interrogar sobre o que se passa quando se lêem textos nas aulas: encontramos aqui um largo conjunto de leitores a interagir verbalmente *sobre* ou *a propósito de* um texto; observamos uma prática de interacção condicionada por outros textos que estabelecem, de forma mais ou menos precisa, os limites daquilo que pode ser dito e o modo como se pode dizer; temos uma situação de comunicação quase invariavelmente regulada por princípios de avaliação. As características desta situação contraditam violentamente outros modos, mais “naturais”, de relação com os livros, seja a leitura que se faz em casa, num banco de jardim ou na solidão de uma biblioteca” (Castro, 1998:47-48).

¹²⁵ A sinonímia surge, nos planos, como resolução de dificuldades sobre o significado de vocábulos usados nos contos.

“A propósito” dos contos, os conhecimentos mais frequentemente convocados são relativos à variação linguística (a identificação de palavras ou expressões sentidas como populares está presente em 50% dos planos).

De certo modo sobreposto a este tipo de conhecimentos, é abordado, a nível semântico, o significado de palavras que, pelo seu cunho popular ou pelo seu carácter mais arcaizante, são obstáculos à compreensão dos textos lidos (referência feita em 50% dos planos). É a este exercício de sinonímia que, regra geral, se consagra o questionário inicial do professor, assim visando assegurar uma primeira compreensão do conto. E a indicação do significado de palavras ou de expressões populares é também, como vimos, um dos tópicos recorrentes nos questionários propostos nos manuais¹²⁶.

O conto popular parece ser, portanto, um “lugar privilegiado” para a informação sobre este conteúdo e sua exemplificação.

Outros aspectos do funcionamento da língua aparecem de modo mais disperso nos planos em análise. Exceptuando a exploração do valor dos diminutivos, presentes no conto “Caldo de Pedra”, os outros conteúdos são provavelmente abordados de acordo com características do texto que, a cada professor, parecem mais relevantes. A presença destes conteúdos leccionados aos 7º e 8º anos, sem diferente aprofundamento detectável, parece indicar tratar-se de “revisões” apenas pontuais¹²⁷.

Mais frequentes são, contudo, os itens textuais, referentes à abordagem destas narrativas, como nos revelam os dados apresentados na tabela seguinte:

¹²⁶ Este tópico é abordado em 45,7% dos questionários sobre contos populares, propostos nos manuais de 3º ciclo consultados.

¹²⁷ O recurso ao texto para revisão de aspectos gramaticais aparece com maior incidência do caso dos professores “experientes” (G e H). Destes conteúdos, apenas a referência à etimologia da palavra “caldo” parece não ter carácter de revisão.

Características do conto popular	Planificações de aula sobre os contos		Totais	
	7ºano	8º ano	N	%
▪ Transmissão oral, de geração em geração	7ºPA-A,7ºC	8ºF	3	30%
▪ Origem colectiva, anónima, popular	7º A, 7ºC,	8ºD	3	30%
▪ Narrativa breve	7ºA, 7ºC,	8ºD, 8ºG1	4	40%
▪ Relevância dos Acontecimentos	7º B	8ºD,8ºG1,8ºG2,	4	40%
▪ Estrutura (partes / sequências)	7º-A, 7º B, 7ºC	8ºD,8ºF,8ºG1,8ºG2	7	70%
▪ Reduzido nº de personagens	7ºA	8ºD,8ºG1	3	30%
▪ Anonimato das Personagens	7º A, 7ºC	-----	2	20%
▪ Caracterização das personagens	7º-A, 7º B, 7ºC, 7ºE	8ºD, 8ºF,8ºG1, 8ºG2, 8ºH1,8ºH2	10	100%
▪ Tempo indefinido	7º-A, 7ºC 7ºE	8ºD8ºF,8ºG1,8ºH1,8ºH2	8	80%
▪ Espaço indefinido	7º-A, 7ºC 7ºE	8ºD8ºF,8ºG1,8ºH1,8ºH2	8	80%
▪ Moralidade	7º-A, 7ºB 7ºC	8ºD,8F, 8ºG1, 8ºG1, 8ºG2, 8ºH1,	10	100%
▪ Função	7º-A 7º E	8ºD 8ºF 8ºG2	5	50%
▪ Narrador	---	8º G1, 8ºH1,8ºH2	3	30%
▪ Modos de representação: narração e diálogo	----	8ºH1	1	10%

Tabela 21 - As características do conto popular nas planificações de aula

Independentemente do tema do conto sob leitura, independentemente do nível de escolaridade em que essa leitura ocorre e, aparentemente, das características dos professores aqui considerados, parece haver tópicos de referência sistemática, a propósito deste género da literatura popular: enquanto “*narrativa*” focam-se as personagens, o modo como a acção se estrutura, o espaço e o tempo que a localizam e, por vezes, o seu narrador.

Enquanto “*narrativa popular*”, revelam-se “ausências” distintivas - ausência de indicações precisas quanto a essa localização espaço-temporal, a ausência (mais raramente assinalada) do nome das personagens -, mas também a presença de um dos seus traços mais relevantes: a “moralidade”- na qual se fixa, finda a história, o seu ensinamento.

Os itens mais frequentes nos planos analisados - caracterização de personagens (100% de ocorrências), a moralidade do conto, (100% de ocorrências) a localização espaço-temporal da acção (80%) e a sua estrutura (70%) têm relevância similar nos questionários dos manuais sobre a leitura de contos populares que foram já apresentados: a caracterização de personagens

ocorre em 62,85% desses questionários, a estrutura do conto em 48,5%, e a identificação da moralidade traduzida, ou não, por provérbios em 48,57%.

Longe dos processos de operacionalização preconizados no Programa - *“Recolher, reproduzir ou recriar produções do património literário oral”*, a planificação de aulas segue de perto o que surge proposto no manual didáctico, mais próximo de procedimentos de há muito consolidados como práticas de leitura em sala de aula.

4.3. Em síntese

Poderemos sumariar, em breves notas, um percurso observado até ao momento.

Proposta, nos programas, no domínio da oralidade, é em versões escritas e no domínio da leitura, que vemos surgir a Literatura popular de tradição Oral, quer em documentos oficiais (*A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*), quer nos manuais escolares, quer ainda, nas planificações de aulas analisadas.

Nesta mudança do seu modo de transmissão estão outras mudanças inseridas...

O conto popular é mais um texto a analisar em aula, acrescido apenas de uma finalidade específica: cumpre-lhe exemplificar algumas características do que foi popular.

E a hesitante partilha do “espaço” destes contos com outros textos não literários e literários, a aparente simplicidade que os transforma em etapa preliminar do estudo do conto “literário”, a progressão apresentada para as suas temáticas, indicam, de novo, um caminho de “infantilização” de há muito traçado.

CAPITULO IV

Lendo contos na sala de aula

Introdução

No capítulo anterior, ao abordarmos os programas, os manuais e as planificações, vimos como o conto popular se reconfigura em objecto de leitura escolar.

No entanto, como afirma Dionísio, “na aula de Português, pela natureza dos textos que a caracterizam e dos objectivos para a sua leitura, “há espaços para o *em lado nenhum dito*”. (Dionísio, 2005:162), não passível de ser inteiramente captado nas instâncias que anteriormente abordámos.

É nessa última etapa do processo de apropriação que agora nos centramos, captando-o nos instantes específicos de leccionação de dois contos populares - “O Caldo de Pedra” e “Tia Miséria”.

A análise do discurso em sala de aula, nas sequências ou passos que o constituem, tem uma função apenas introdutória, permitindo-nos uma visão de conjunto sobre a sua dinâmica efectiva, pela consideração dos tópicos, das actividades e das estruturas de participação em que a aula se conforma.

Este estudo prévio permite-nos eleger, num segundo momento, como objecto de análise, os dois procedimentos - simultaneamente linguísticos e didácticos – mais frequentes: a pergunta e a paráfrase ao serviço da “leitura escolar” dos contos populares referidos.

Cada um destes procedimentos será considerado e exemplificado no seu funcionamento, patente nos discursos analisados. Mas, mais do que o funcionamento da pergunta e da paráfrase que nos cumpre explicitar, interessa-nos considerar, no universo particular das aulas analisadas, a função que ambas assumem na veiculação/conformação de uma leitura “legítima” de cada um dos contos populares acima referidos. Assim, após a consideração de aspectos

essenciais do seu funcionamento, abordaremos a função que, conjugadamente, a pergunta e a paráfrase assumem, dentro da sequência didáctica, como mecanismos de controlo e imposição de sentidos previamente estabelecidos pelo professor.

A selecção dessas sequências tem assim, como critério, a sua relevância para a compreensão do que na leitura dos dois contos em análise é “legítimo” dizer, e do que, sobre o (pré) conceito relativo ao conto popular, se transmite.

1. A interacção em sala de aula

Há muito sabemos que, pelo diálogo, se constrói a nossa aprendizagem da língua e a nossa “compreensão” do mundo (Bakhtine, 1977; Bruner, 1983; François, 1984; Vygotsky, 1991, entre outros...). Sabemos também que, nessa construção, não somos actores isolados: saberes e experiências são partilhados/(re)construídos nos múltiplos contextos de socialização em que intervimos.

Neste capítulo, a atenção focalizou-se no contexto “especializado”¹ de sala de aula, analisando a interacção verbal que aí ocorre no momento da leitura dos contos populares já mencionados².

A leitura de contos (a leitura de qualquer tipo de textos) assume, neste contexto específico, características particulares: ela abandona a esfera habitualmente privada do encontro entre o leitor e o texto, verbalizando-se em compreensões regra geral “guiadas” e “avaliadas” pelo professor. (Castro, 1998_a: 48)

O modo como esses discursos se organizam, deixa-se captar nas sequências³ ou “passos” que passaremos a considerar.

¹ Para a fundamentação desta designação, consultar Castro, 1998_c.

² Trata-se, no caso de “O Caldo de Pedra”, de um conto que encontramos inserido em manuais dos três ciclos de escolaridade e que, além disso, vimos divulgado em textos publicitários integrados nesses mesmos manuais. Julgamos, assim, tratar-se de uma história bastante conhecida.

Pelo contrário, “A Tia Miséria” aparece apenas em dois manuais do 2º ciclo (5ºM6 e 6ºM2), sendo esse, possivelmente, um dos factores para a sua bem menor divulgação no contexto aqui analisado.

No entanto, como veremos na análise das aulas transcritas, não resulta, da desigual ocorrência destes contos nos manuais, abordagens didácticas substancialmente diferentes.

Como já referimos no Capítulo II deste trabalho, o conjunto das dez aulas observadas e transcritas para esta pesquisa foi leccionado por diferentes professores: seis professores em estágio pedagógico e duas professoras com larga experiência de leccionação. Destas duas últimas professoras (F e G), foram transcritas quatro aulas, referentes, em ambos os casos, à leccionação dos contos *Caldo de Pedra* e *Tia Miséria*.

Relativamente aos professores em estágio (A, B, C, D, E e F) foram observadas e transcritas seis aulas, abordando, quatro dessas aulas, o conto *Caldo de Pedra* e sendo as duas restantes, relativas ao conto *Tia Miséria*.

Na análise em sequências que realizámos, atendemos essencialmente ao contributo dos estudos de Sinclair (1978; 1982) e de Araújo e Sá e Andrade (2002), tomando como dimensões de análise, para a delimitação desta unidade, o tópico, a actividade realizada, o formato de participação interactiva, bem como a presença de marcadores que contribuem para a sua identificação.

Sobre essas dimensões nos deteremos brevemente.

O modelo de Sinclair e Coulthard (1978), objecto de sucessivos aperfeiçoamentos, partiu da observação do discurso em sala de aula⁴.

As questões, que desde início se colocaram, referem-se às funções dos enunciados na aula, às relações que entre eles se estabelecem, à forma como se estruturam e, ainda, à distribuição da palavra entre os participantes⁵.

³ Os termos “sequência”, “passo” ou ainda “episódio” têm um significado próximo, provindo, no entanto, de áreas/abordagens teóricas diversas.

Na análise conversacional francófona, diz-nos Maingueneau, que “se entende por sequência uma unidade intermédia entre a “interacção” e a “troca”” (Maingueneau, 1997:91). Como definiremos, a interacção é, neste contexto, a globalidade do encontro comunicativo que a aula constituiu. Por sua vez, a troca, unidade mínima de interacção verbal, é constituída, em contexto didáctico, pela solicitação do professor, resposta do aluno e feed-back do professor.

Em Kerbrat-Orecchioni (1990) e em Vion (1992) vemos a definição de “sequência” como “um bloco de trocas ligadas por um forte grau de coerência semântica e/ou pragmática” (Kerbrat-Orecchioni, 1990:218).

No estudo da interacção pedagógica, encontramos designações que recobrem um *idêntico* segmento de aula: “transacção” em Sinclair e Coulthard (1978) e Sinclair e Brazil (1982), “episódio” em Altet (1994), “passo pedagógico-didáctico” em Araújo e Sá e Andrade (2002), etc.

⁴ A análise baseia-se, inicialmente, em seis aulas leccionadas a crianças de 10/11 anos de idade.

Em estudos posteriores, essa análise é alargada a diferentes temáticas, leccionadas a alunos de outras idades.

Este estudo constitui um marco importante na investigação sobre a interacção verbal em sala de aula, dado que, à época, os trabalhos realizados no âmbito linguístico não consideravam unidades de análise superiores à frase (Sinclair e Coulthard, 1975:4).

⁵ Os autores procuram verificar “como se relacionam discursos sucessivos, quem controla o discurso e como o faz, se os outros participantes têm também poder de controlo e como fazem para consegui-lo, como alternam os papéis de locutor e ouvinte, como se introduzem novos tópicos e se põe termo a outros e que evidência linguística há para a existência de unidades de discurso superiores à frase” (Sinclair e Coulthard, 1975:4).

Para analisar a estrutura da aula, propõem um sistema de categorias constituído por cinco níveis hierarquicamente organizados: a “aula”, a “transacção”, a “troca”, o “movimento”, e o “acto”⁶, estabelecendo-se entre estes níveis uma relação de “constituição” (a aula estrutura-se em transacções, estas em trocas, as trocas em movimentos e estes em actos).

A estrutura da aula, largamente determinada pelo professor, é por ele organizada em transacções (referidas por outros autores como “sequências” ou “passos”), de acordo com o plano de acção traçado.

Trata-se, portanto, como Sinclair e Brazil esclarecem, de unidades “de trabalho” (“working units”), frequentemente sem uma verbalização prévia definida, correspondendo a uma organização em termos de tópico e/ou actividade a desenvolver. Os autores dão, para esta unidade, exemplos como “assuntos de rotina (...) específicos de uma situação escolar”: fazer uma sistematização ou uma demonstração, iniciar uma actividade, etc. (Sinclair e Brazil, 1982: 83-86).

Um conjunto de marcadores linguísticos (“*Frames*”⁷) são usados no discurso do professor, indicando o fim de uma transacção e o início de outra, seguindo-se habitualmente uma declaração específica (“focus”), “destinada a informar a turma sobre o que vai acontecer” (Sinclair e Coulthard 1975:22).

São estes elementos de delimitação (“frames” e “focus”) que constituem, segundo os autores, as primeiras evidências da existência desta unidade.

As transacções são, por sua vez, constituídas por um número variável de dois tipos de “trocas”: as trocas de “transição” ou “limite” (“*boundary exchanges*”) e as trocas de “ensino” (“*teaching exchanges*”).

As primeiras assinalam o fim ou o início de um passo da aula, isto é, de uma transacção; quanto às segundas, que mais nos importam, elas relacionam-se com o processo de instrução, constituindo “passos individuais através dos quais a aula progride” (Sinclair e Brazil, 1982:53)⁸.

⁶ No texto original, respectivamente, “lesson”, “transactions”, “exchanges”, “moves” e “acts” (Sinclair et al: 1975;1982).

⁷ Estes marcadores, classe fechada de palavras esvaziadas do seu significado habitual, variam com o professor, pertencendo à sua rotina linguística. São exemplos de “frames”, vocábulos como “bom”, “ok”, “pronto”, etc., seguidos de pausa.

⁸ Os autores consideram três classes distintas de “trocas de ensino” definidas pelo tipo de acto que constitui o núcleo dos seus movimentos de abertura: trocas de “informação”, “directivas” e de “solicitação”. No caso de solicitações iniciadas pelo professor, a troca é obrigatoriamente constituída por três unidades menores: os

Andrade e Araújo e Sá (2002), tendo em conta as unidades de delimitação interactiva que têm vindo a ser indicadas nas análises do discurso em sala de aula, caracterizam o “passo” do modo seguinte: “[o passo] apresenta um forte grau de coesão pedagógica, da responsabilidade do professor, que através dele faz progredir a aula e, correlativamente, orienta o processo de ensino/aprendizagem” (Andrade e Araújo e Sá, 2002:36).

Na operacionalização desta unidade, as autoras recorrem, em simultâneo, a três dimensões de análise: o tópico, a actividade de linguagem, e o formato de participação interactiva⁹ (ibidem: 2002).

Considerando, na delimitação das sequências de uma aula, a unidade de tópico, a permanência de uma actividade e de uma estrutura de participação predominante, a par da presença de marcadores que contribuem para assinalar as suas fronteiras, passamos a assinalar a informação mais relevante, obtida na análise dos nossos dados.

- **As estruturas de participação nas sequências observadas**

A tabela abaixo indicada, sintetiza os resultados obtidos quanto à identificação de sequências constitutivas de cada aula, bem como quanto às estruturas de participação aí verificadas (cf. anexos 43 a 50).

movimentos de “**abertura**” (“opening”), “**resposta**” (“response”) e “**follow - up**”, também designado por “feedback”, movimento de informação avaliativa da resposta dada pelo aluno.

Sem pretendermos pormenorizar mais a análise deste modelo, remetemos a informação aprofundada do funcionamento de cada uma das cinco unidades que mencionámos, para a consulta dos autores citados (Sinclair e Coulthard:1978; Sinclair e Brazil:1982).

⁹ Sintetizando a informação apresentada pelas autoras sobre estas dimensões de análise, definimo-las, brevemente, do modo seguinte: O “*tópico*” constitui “aquilo de que se fala”, isto é, em termos didácticos, “o conteúdo da aula”, o “que pode ser objecto de aprendizagem”; a “*actividade de linguagem*”, definida no mesmo contexto didáctico, realiza-se no âmbito das tarefas de ensino/aprendizagem, “actualizando, de alguma forma as planificações dos professores e as propostas dos manuais” e “resultando assim da articulação entre as intenções dos agentes educativos e o seu comportamento real em situação”. Finalmente, como formato de participação interactiva, as autoras apresentam as cinco estruturas de organização da participação do professor e do aluno, estudadas em Van Lier, a que, posteriormente, nos referiremos (Cf. Andrade et Araújo e Sá, 2002: 35- 40).

PROFESSOR/ AULA	TOTAL DE SEQUÊNCIAS	ESTRUTURA DE PARTICIPAÇÃO ¹⁰					
		P - (A)	P - ALS/A	P - A	A - A	A - ACT (P)	P/A- A/P
A	11	-	6	2	-	3	-
B	14	3	7	2	-	2	-
C	9	-	7	-	-	2	-
D	8	-	6	-	-	2	-
E	13	-	10	-	-	2	1
F	12	-	11	-	-	1	-
G (CP)	15	1	12	-	-	2	-
G (TM)	10	1	6	-	-	1	2
H (CP)	12	-	10	-	-	2	-
H (TM)	10	2	5	-	-	3	-

Tabela 22: número de sequências e estruturas de participação

Uma primeira constatação, a partir da leitura desta tabela, aponta para a existência de um número de sequências, aproximadamente equivalente, nas aulas analisadas, exceptuando-se, apenas, as aulas dos professores C e D.

Podemos verificar, também, uma estrutura de participação largamente maioritária (P – ALS/A), colocando o professor a liderar o discurso em sala de aula e deixando aos alunos a possibilidade de tomarem a palavra para responder às solicitações por ele formuladas.

Trata-se, no entanto, como posteriormente veremos, de uma liberdade “condicionada”, já que sempre cabe ao professor o poder de eleger a(s) resposta(s) que melhor conduzem o diálogo na direcção (na interpretação) pretendida.

De modo muito menos frequente, verifica-se a estrutura de participação

¹⁰ Adoptámos, no nosso estudo, as estruturas de participação propostas em Araújo e Sá e Andrade (2002), que, citando estas autoras, passamos a definir:

- P/A – A/P: interacção na qual quer o professor quer o aluno partilham o poder de tomar livremente da palavra e de introduzir livremente o tópico;
- P - (A): indica que o professor desempenha a sua função de vector de informação e o aluno, seu alocutário, apresenta sinais de escuta compreensiva. As autoras identificam esta estrutura em situações de exposição por parte do professor, com o objectivo de fornecer informações relevantes aos alunos;
- P – ALS/A: o professor questiona os alunos e estes respondem, tomando a palavra sem terem sido individualmente nomeados. Disso é exemplo a situação de questionário não dirigido sobre um texto;
- P – A: Professor dirige-se a um aluno bem identificado, pedindo-lhe para fazer ou dizer alguma coisa;
- A – A: indica a existência de interacções entre alunos, como as que ocorrem em trabalho de grupo;
- A – ACT: refere uma situação de trabalho autónomo do aluno. Este confronta-se com documentos diversos, na realização da actividade solicitada pelo professor (cf. Araújo e Sá e Andrade, 2002:38-39).

(P – A), sempre que as intervenções¹¹ do professor se direccionam para um aluno específico, por ele designado.

Muito pontualmente, pôde observar-se momentos de interacção mais “libertos”, de partilha da palavra (P/A- A/P), geralmente momentos de formulação de opiniões sobre um dado tópico. Assinalemos, no entanto, que nunca a escolha do tópico por parte dos alunos foi, de facto, uma possibilidade realmente verificada nas situações de diálogo que registámos, sendo os “a propósito” e os “despropósitos” sobre o tópico, dependentes sempre, em última instância, do entendimento do professor.

A ocorrência de estruturas de participação do tipo (A – ACT) envolveram a actividade *individual* do aluno sobre o texto, lendo-o, sublinhando elementos de acordo com indicações pedidas pelo professor, resumindo oralmente segmentos do texto ou fazendo o registo escrito de sistematizações previamente realizadas.

Identificou-se, por último, a existência de curtas sequências, de carácter predominantemente informativo/expositivo, identificadas na tabela como [P - (A)], cabendo, nesses casos, ao aluno, uma participação traduzida na escuta atenta da palavra do professor.

• O tópico e as actividades didácticas

A par da estrutura de participação, a manutenção de um mesmo tópico e a realização continuada de uma actividade, são dimensões usadas na delimitação das sequências.

Sobre estas duas dimensões não nos deteremos com pormenor, uma vez que a sua caracterização encontra, de um modo geral, correspondência com o que deixámos descrito quando nos referimos à planificação de aulas (cf. Capítulo III, item 4.2.2)

O conteúdo a ensinar (os “tópicos” a serem abordados), bem como a preparação das actividades são, como referimos, preocupações centrais na tarefa de planificação. Sabemos, contudo, que depois da planificação, em aula, há a dimensão do imprevisto e as diversas maneiras de lidar com ele. Sobre esse

¹¹ O termo “intervenção” (também designado por “movimento” ou por “turno”, dependendo das opções teóricas seguidas) é aqui entendido como a tomada de palavra, a fala de um interlocutor.

conhecimento profissional ou, para outros, sobre essa” arte” de agir em situação, não nos deteremos, no entanto.

Limitamo-nos, neste momento, a sistematizar os aspectos que julgamos mais relevantes na análise sobre os tópicos e as actividades patentes nas aulas observadas.

É atendendo a estas dimensões que mais evidente se torna um idêntico encadeamento/ordenação das sequências que as constituem.

Nos nossos dados, verificámos nas sequências iniciais, duas actividades quase exclusivas: o *diálogo*, tomando por tópico as características do conto popular de tradição oral ou assuntos abordados em aula anterior e, pontualmente, o *reconto* de contos populares conhecidos dos alunos.

Uma outra actividade marca um segundo conjunto de sequências: a leitura silenciosa e/ou “oralizada” do texto que, neste último caso, pode ser distribuída por diferentes alunos, de acordo com as falas dos personagens e a intervenção do narrador, ou ser feita de modo “seguido”, indicando, o professor, os sucessivos leitores.

Um terceiro conjunto de sequências – de “compreensão da leitura” – deixa-se agrupar segundo tópicos diversos, mas todos eles decorrentes do texto em estudo. Neste macro conjunto, as sequências, nas diferentes aulas, assemelham-se pelo tópico e /ou pelas actividades sobre o texto.

Assim, o “diálogo” conduzido pelo professor - veja-se a estrutura de participação predominante, (P/ALS-A) -, toma, por tópico, elementos já referidos na análise das planificações de aula: a caracterização das personagens, a imprecisa caracterização do tempo e do espaço, a delimitação dos momentos da história...

Para além do diálogo, liderado, como acima verificámos, pelas perguntas do professor, são actividades orais, identificadas na delimitação destas sequências, a extracção da “ideia principal”, o resumo parcial do texto, a paráfrase explicativa de segmentos lidos, o “comentário” pedido sobre a moralidade do conto ou o seu confronto com provérbios.

Um último grupo de sequências marca o encerramento da aula, tendo, como um dos tópicos, a tarefa indicada pelo professor, como trabalho de casa.

Assim, **em síntese**, este estudo introdutório permite comprovar a existência de uma estrutura de participação predominante nas aulas analisadas (P/ALS -A), conferindo ao professor a gestão da palavra em sala de aula.

Um segundo dado merece, em nosso entender, relevância: o conto popular, à semelhança do que acontece com outro qualquer texto, é o elemento nuclear do universo de referência destas aulas, que tomam, como tópicos, aspectos nele patentes.

Por último, registemos a utilização recorrente de duas actividades: a par da pergunta (e suscitado por ela), há um “dizer por outras palavras” o texto, ou um “dizer sobre o texto”, que a reformulação parafrástica configura.

É sobre a pergunta que nos debruçaremos em seguida.

2. A formulação de perguntas

“Tudo no mundo está dando respostas,
o que demora é o tempo das perguntas.”
José Saramago

No contexto da disciplina de LP, a interacção professor/aluno(s) gravita, habitualmente, em torno de um texto, e a abordagem do conto popular não, parece ter, como vimos, qualquer especificidade que a distinga dessa prática.

Decidimos, por isso, abordar a pergunta didáctica, que aqui nos ocupa, por esses dois ângulos confluentes: como constitutiva do processo de interacção e como procedimento usado na compreensão de um texto.

Assinalando, num e noutro caso, apenas os aspectos mais relevantes dos estudos que pudemos consultar, fundamentámos um “roteiro” de leitura dos nossos dados, sem no entanto nos fecharmos a caminhos que os próprios dados sempre nos indicam.

Começaremos por precisar os conceitos de frase interrogativa e de pergunta - conceitos frequentemente associados, mas distintos -, antes de abordar a especificidade que a pergunta assume em sala de aula, relativamente ao seu uso em situações quotidianas de interacção verbal.

2.1. A Pergunta e a “pergunta didáctica”

A pergunta, diz-nos Kerbrat-Orecchioni, surge, em diversas investigações de âmbito filosófico, como “um acto básico, original, presumivelmente universal” (Kerbrat-Orecchioni, 1991:5).

Universal ou não (a questão é controversa), facto é que é um acto recorrente em qualquer conversa do nosso quotidiano, de tal modo que, “de cada vez que as pessoas se falam, podem ser ouvidas perguntas e respostas” (ibidem: 7).

É sobre o conceito de pergunta que começaremos por indicar algumas precisões preliminares.

- **Interrogação e pergunta**

Frequentemente associados, os dois termos (interrogação e pergunta), não são coincidentes.

Sabemos que a frase interrogativa se caracteriza, na nossa língua, pela entoação ascendente, frequentemente ligada a outros traços como a presença de determinados marcadores morfosintácticos em posição inicial - *quem, qual, como, onde, que, quando*, etc. -, ou pela inversão do sujeito.

Sabemos, também, que existem na LP, estruturas específicas da frase interrogativa: interrogativas **totais**, interrogativas **alternativas**, interrogativas **parciais** e interrogativas “**tag**”¹².

As interrogativas totais, também designadas como proposicionais ou de resposta “sim/não”, destinam-se a obter do interlocutor “uma resposta afirmativa ou negativa acerca de um dado estado de coisas” (Mira Mateus, 1989:237), sendo portanto “convidado a validar (ou não validar) todo o enunciado anterior” (Rodrigues, 1998:36).

¹² Cf. Mateus et alii, (1989:237-247).

Não constituem ainda, no entanto, em si mesmas, uma proposição, uma vez que só com a resposta ganharão o significado completo que lhe confere aquele estatuto.

São interrogativas **totais** quer as interrogativas dadas apenas por uma curva de entoação específica (1), quer as interrogativas ditas **focalizadas** (2), as interrogativas **com expressões adverbiais** (3) e as Interrogativas **com quantificadores** (4).

Os enunciados abaixo indicados¹³, retirados das aulas que observámos, são exemplo de interrogativas totais:

- | | |
|----|---|
| 1. | <i>Já leram todos?</i> |
| 2. | <i>S'tora / temos ensaio hoje?</i> |
| 3. | <i>Temos de passar isso no caderno?</i> |
| 4. | <i>Ainda demoraram muito tempo a acabar de passar?</i> |

Com as interrogativas **alternativas** (5), compostas por disjunção de proposições, “o locutor pede uma informação sobre qual das proposições é verdadeira numa situação particular” (Mira Mateus, 1989:238), constituindo uma dessas proposições, a resposta à pergunta formulada.

- | | |
|----|---|
| 5- | <i>Pronto/ Querem fazer uma leitura expressiva /.../ ou fazemos no final? (H:185, 188)</i> |
|----|---|

São interrogativas **parciais** quer as *interrogativas directas com movimento Q¹⁴*, quer as *interrogativas de instanciação*, quer as *interrogativas de “eco”*.

No primeiro caso - 6) -, caracterizam-se pela presença de morfemas interrogativos: *Que, Quem, Qual, Quanto, Onde, Quando, Porque ou Por Que, Como...* (ibidem: 240-241).

- | | |
|-------|--|
| 6.1) | <i>E qual é o segredo? / É isso que eu quero que me digam. (E:666)</i> |
| 6.2) | <i>Ele então mostrou-lhes o quê? (C:181)</i> |
| 6.3) | <i>Como é caracterizado o espaço nos contos tradicionais? (F:114)</i> |
| 6.4.) | <i>Por que é que ela diz “pelo menos deixai-me colher aquela pedra que está ali esquecida”? (D:308)¹⁵</i> |

¹³ Na indicação colocada entre parêntesis, a letra em maiúscula identifica o professor cuja aula se transcreveu; o número, colocado em seguida, é a indicação de um turno específico, ocorrido nessa aula. No caso dos professores G e H, dado terem sido transcritas duas aulas, leccionadas por cada um deles, identificam – se essas aulas através das iniciais dos títulos dos contos: “Caldo de Pedra” é, então, identificado com as letras CP, e “Tia Miséria”, com as letras TM.

¹⁴ Conjunto de perguntas também designado como “**Wh – words**” na literatura anglo-saxónica.

Quanto às interrogativas de *instanciação*, elas deixam-se caracterizar por aspectos semânticos, já que sempre lhe está associada uma pressuposição:

7.
Quem faltou na última aula? (H-TM:03)

No enunciado 7) a pressuposição é a de que “alguns alunos faltaram na última aula”, pedindo-se informação acerca do valor da variável (a indicação dos alunos) sobre a qual se predica - «faltar na última aula».

Também as interrogativas de “eco” (exemplo 8) funcionam como um pedido de informação acerca do valor de uma variável:

8.
A – Posso fazer uma pergunta ao A?
P - Fazer uma pergunta a quem? (H – CP: 10-11)

Por último, a interrogativa «Tag» retoma normalmente o verbo da frase declarativa que a precede, assumindo uma forma (negativa ou positiva) inversa dessa mesma frase (Rodrigues, 1998:73-81; Mira Mateus, 1989:246)

9.
P – Vocês lembram-se/ não se lembram?
P – sim / e além disso é uma vergonha/ não é? (E:797)

Usamos, porém, estas estruturas interrogativas, em actos de fala diversos, utilizando-as como uma oferta (*Será que posso ajudar?*), sentindo-a como uma ordem (*Quantas vezes já não te disse para estares quieto?*) ou como uma ameaça (*Tu queres que eu me zangue contigo?*).

Também com frases interrogativas se formula um pedido (*Emprestas-me o teu caderno?*), ou um aviso (*Já reparaste que são seis horas?*), ou uma censura (*Por que é que não fizeste o trabalho de casa?*), ou ... uma pergunta (*Gostaste do conto?*).

A pergunta é, portanto, um conceito pragmático que se distingue da forma gramatical interrogativa que acima analisámos e que, habitualmente, (mas não obrigatoriamente) a veicula.

¹⁵ O uso da partícula “é que” - cf.6.1) e 6.4) - aparece de modo cada vez mais frequente na construção destas interrogativas, sem que isso signifique, segundo Mateus, uma ênfase particular sobre o morfema interrogativo (ibidem: 243)

Searle define “pergunta” como um acto ilocutório directivo pelo qual o locutor visa obter do seu interlocutor uma informação que não possui¹⁶.

Entre outras “*condições de felicidade*” para a pergunta, encontra-se a exigência de que o locutor pressuponha que o alocutário esteja de posse dessa informação e que esteja disposto a partilhá-la.

A pergunta solicita, sempre, portanto, uma *resposta verbal* que a complementa, constituindo-se esse par pergunta/resposta – o “par adjacente” - numa espécie de “enunciado único, construído a dois” (Kerbrat-Orecchioni, 1991:10).

Verificamos, assim, em todos os exemplos acima apontados¹⁷, à excepção do último (*Gostaste do conto?*), actos de fala indirectos, ou seja, “*actos do discurso em que o valor primitivo, literal, que lhes está associado habitualmente, é desvalorizado em proveito de um valor derivado que toma a primazia*” (in Rodrigues, 1998:20).

Não há, pois, “(...) *uma perfeita coincidência entre a estrutura gramatical (interrogação) e o valor ilocutório de pergunta*” (ibidem:15).

Estabelecida esta distinção prévia entre interrogação e pergunta, convém agora precisar a característica fundamental que separa a pergunta, tal como acima foi definida, da pergunta didáctica.

- **A pergunta didáctica**

Colocando como condição preliminar da pergunta, o desconhecimento da resposta por parte de quem a formula, Searle foi, no entanto, sensível à especificidade da pergunta em contexto escolar, comentando:

“Há dois tipos de perguntas: as perguntas propriamente ditas e as perguntas colocadas nos exames. Nas perguntas propriamente ditas, L quer conhecer ou encontrar a resposta; nas perguntas dos exames, L quer saber se A conhece a resposta ” (Searle, 1972:108-109).

¹⁶ “Questions are a subclass of directives, since they are attempts by S [speaker] to get H [hearer] to answer, i.e., to perform a speech act.” (Searle, 1972:14)

¹⁷ Comunicação apresentada no IV Congresso da Associação Portuguesa de Terapeutas da Fala, a 30 de Setembro de 2005.

Na verdade, o uso deste tipo de perguntas, ditas de “verificação”, também designadas “falsas perguntas”¹⁸, estende-se muito para além da situação de “exame”, invocada pelo autor.

2.2. A pergunta didáctica na interacção verbal

Ehlich aponta como uma finalidade crucial da pergunta, em contexto escolar, o facto de ela dever constituir “*um meio de estimular operações mentais nas crianças*” (Ehlich, 1986:156), função que contrasta com o objectivo original do acto de perguntar que visa, como vimos, obter uma informação que se desconhece.

O diálogo onde perguntas e respostas se encadeiam, guiadas pela tentativa de descoberta de um assunto determinado, tem, como o autor refere, uma longa tradição na maiêutica de Sócrates (a arte de “dar à luz o conhecimento”), e a escola, na perspectiva do autor que continuamos a citar, pensa encontrar aí a justificação para as práticas verbais em sala de aula (Ehlich, 1986:147).¹⁹

Abordando idêntica problemática, Dillon distingue entre dois tipos de interacção em sala de aula: a recitação (“recitation”) e a discussão (“discussion”).

A primeira, consiste em interacções essencialmente caracterizadas pela sequência pergunta do professor / resposta do aluno e pressupõe ou o conhecimento já por este adquirido, ou conteúdos em vias de aquisição através do questionário (Dillon, 1984).

¹⁸ A distinção entre pergunta e pergunta didáctica aparece tratada, entre outros autores, por Sprenger-Charolles, 1983: 51-76; Ehlich, 1986: 145-172; Boissat, 1991: 263-293.

As chamadas “falsas” perguntas, isto é, perguntas formuladas por quem, de antemão, conhece a resposta, aparecem amplamente caracterizadas em estudos sobre interacção verbal em contextos escolares. São disso exemplo, artigos já “clássicos” de Dillon (1982, 1984, 1994), de Erlich (1986), de Gall (1970), de Mehan (1979) e de Sprengler-Charolles (1983), entre outros.

¹⁹ Na verdade, Ehlich não considera a chamada “pergunta socrática” comparável à “pergunta escolar” que genericamente caracteriza.

Esta última tão pouco se assemelha à pergunta de “ensino - aprendizagem” que, para o autor, está patente nos diálogos mãe/criança. Neste último caso, a interacção é dual e a atenção focalizada numa só criança. É ela quem questiona, com curiosidade genuína, sobre aquilo que desconhece (Ehlich, 1986:145-172).

Ao contrário, na “discussão”, professor e alunos dialogam sobre “o que ainda não sabem”, isto é, o que não tem disponível uma resposta pré-construída.

Este é, como Dillon sublinha, um tipo de interacção muito pouco frequente. Recitação e discussão implicam segundo o autor, diferentes posturas do professor e dos seus alunos²⁰ e, conseqüentemente, diferentes tipos de perguntas.

2.2.1. O nível cognitivo das perguntas formuladas

Foi sobre perguntas de exame, a que acima vimos Searle referir-se, que, no fim da década de 50 do século passado, se deu um importante avanço nesta reflexão.

É em 1956 que Bloom e seus colaboradores publicam a *Taxionomia dos Objectivos Educacionais*, obra que influenciou a reflexão sobre perguntas, no domínio pedagógico, até aos anos 70.

Construído empiricamente, a partir de questões efectivamente formuladas em exames e testes de diferentes disciplinas²¹, o sistema de classificação apresenta, no domínio cognitivo, um número limitado de categorias, de acordo com o tipo de capacidade que se supunha ser necessária para a resolução de uma dada tarefa. Assim, atendendo ao processo cognitivo requerido, identificam-se perguntas de conhecimento, de compreensão, de aplicação, de análise, de síntese e de avaliação (Bloom, 1979).

Algumas críticas foram sendo, entretanto, formuladas a esta taxinomia: o carácter vago ou demasiado amplo da definição de categorias que, entre si, não são mutuamente exclusivas; a heterogeneidade de princípios a que parece obedecer a sua definição; a sua pouco clara fundamentação psicológica²².

²⁰ Dillon nota, aliás, que a discussão se torna inviável quando o aluno tem receio de falar abertamente ou quando o professor não valoriza as suas opiniões (Dillon, 1984).

²¹ A ideia da sua realização surge em Boston, em 1948, numa reunião de examinadores do ensino superior que participavam num congresso do *American Psychological Association* e teve, como intenção inicial, a elaboração de um documento de trabalho simples, permitindo distribuir as questões de exame segundo uma classificação aceite por todos os examinadores. (Cf. Bloom et al, 1979 e Landsheere, V e G, 1977.)

²² Sobre essas limitações, consultar, entre outros, Bloom et al., 1979:1-21, Gall, 1970:707-721 e Landsheere, 1977:72-94.

Uma outra limitação, reconhecida pelos próprios autores da *Taxionomia dos Objectivos Educacionais*, prende-se com a incerteza quanto à determinação dos processos cognitivos *de facto* requeridos na resposta a uma dada questão, já que o nível a que o aluno opera é decorrente das suas experiências anteriores²³.

Ao trabalho pioneiro de Bloom, sucedem-se outras propostas de análise e classificação de perguntas que, atendendo ao seu nível cognitivo, propõem categorias gerais, não considerando, regra geral, nem o conhecimento prévio do aluno quanto ao assunto especificamente questionado, nem o contexto específico desse questionamento.

Gall, num artigo publicado em 1970, aponta algumas destas falhas: *“it would seem preferable to identify questions which are effective for a specific curriculum and classroom setting rather than to search for general question types”* (Gall, 1970:711).

Fazendo a revisão sobre estudos realizados, desde os anos 20, relativos a questões formuladas *oralmente* pelo professor, a autora constata a acentuada ênfase colocada em questões de evocação de informação factual²⁴, isto é, de “evocação”.

A tentativa de compreensão dos processos cognitivos mobilizados pela pergunta didáctica tentará, desde então, acompanhar os avanços entretanto ocorridos designadamente no âmbito da psicologia²⁵. Sem entramos no debate sobre os níveis cognitivos que a pergunta pressupõe, registamos ser hoje relativamente consensual a identificação de dois níveis de perguntas: perguntas

²³ Diz Bloom que “ (...) uma das principais dificuldades na categorização de itens ou questões de testes é a de que é necessário, em todos os casos, conhecer-se ou considerar-se a natureza das experiências educacionais anteriores dos examinandos. Isto porque, se a situação é nova, o problema pode requerer um tipo muito complexo de comportamento para a solução de problemas, enquanto o mesmo problema pode requerer um simples tipo de reconhecimento ou memória, se o indivíduo possui experiências anteriores de aprendizagem, nas quais vários problemas do mesmo tipo foram estudados e analisados. ” (Bloom, 1979: 18-19).

Sobre este mesmo assunto, conclui Landsheere: “Quand on pose la question: «Quelle est la formule de l’acide sulfurique?», il y a un monde entre celui qui découvre la réponse par ses recherches personnelles et celui qui la restitue de simple mémoire. Pourtant, dans les deux cas, les réponses peuvent être les mêmes... Une telle remarque s’applique à toute la taxonomie. Aussi, ne peut-elle être utilisée significativement en dehors d’un contexte psychologique précis et, idéalement, individuel.”(Landsheere, 1977 :80)

²⁴ “The findings in studies on teachers’questioning practices are fairly consistent (...) It is reasonable to conclude that in a half-century there has been no essential change in the types of questions which teachers emphasize in the classroom. About 60% of teachers’ questions require students to recall facts; about 20% require students to think; and the remaining 20% are procedural”(Gall, 1970:713).

²⁵ Lembremos que, um ano depois da publicação da *Taxionomia dos Objectivos Educacionais*, se publica a obra *Verbal Behaviour* de B. F. Skinner.

A crítica que virá a ser, posteriormente, feita à teoria behaviourista da aprendizagem terá reflexo no âmbito da investigação sobre perguntas que aqui referimos.

de baixo nível cognitivo, *“mobilizando processos cognitivos relativamente simples, apelando a conhecimentos básicos da criança e à sua memória”*, e questões de nível cognitivo elevado, *“promovendo processos cognitivos complexos como a capacidade para inferir, especular, fazer sínteses, etc.”* (Martin, 1991:211)²⁶

Desenvolvimentos da Linguística (designadamente no domínio da Sociolinguística e da Pragmática) e da investigação sobre a Interação Verbal, virão, também eles, contribuir para que, no âmbito da Didáctica a reflexão sobre a pergunta em sala de aula possa ser aprofundada.

É assim que, a par do aspecto cognitivo acima focado, a pergunta passa a ser analisada, segundo novas dimensões., dando origem a diversas tipologias.

No entanto, *“O problema da tipologia das perguntas deve, ele próprio ser considerado no quadro de uma tipologia das interações, dado que cada género de «diálogo» implica modalidades específicas de questionamento”* (Kerbrat-Orecchioni, 1991:18-23).

Não poderíamos, certamente, analisar do mesmo modo, perguntas formuladas em sala de aula, e as que, num tribunal, são feitas durante um julgamento...

É atendendo ao seu *uso*, em sala de aula, que procuraremos agora reflectir sobre as perguntas.

2.2.2. Dimensão interactiva e dimensão pragmática da pergunta

A função “avaliativa” da pergunta didáctica, a que já nos referimos, é, sem dúvida a mais relevante. O seu uso pode, no entanto, assumir outras funcionalidades, como veremos.

Sabemos que, em sala de aula, o estatuto e papéis dos intervenientes estão à partida definidos.

Como Boissat salienta, *“ (...) a maior parte, se não a totalidade, da definição da relação professor/aluno é, com efeito, pré-construída e tida por adquirida pelos intervenientes, antes mesmo de estes se envolverem numa interacção em aula”* (Boissat, 1991: 263).

²⁶ Pedrosa, na investigação realizada sobre perguntas de professores de ciências, propõe igualmente a consideração desses dois níveis cognitivos (Pedrosa, 1987)

O diálogo que aí se estabelece é, portanto, claramente assimétrico: o professor, detentor do “conhecimento” (daquele que os programas indicam) tem o poder de, no espaço e no tempo de duração da aula, gerir as trocas verbais que aí ocorrem: a ele cabe o poder de iniciar um tópico, mantê-lo ao longo do tempo que entender necessário e redireccioná-lo ou mudar para um novo tema, iniciando uma outra sequência ou passo.

Para esse controlo da planificação discursiva, que deverá simultaneamente assegurar progressão e coerência, a pergunta é o recurso prevalecente (Nonnon, 1998:70).

É, por esse motivo, normalmente frequente, que a pergunta seja formulada pelo professor *“a partir de uma representação prévia quanto à resposta que pretende obter”*, para assim chegar às “conclusões” pretendidas. (Ronveaux e Collet-De Croix²⁷)

Esta é também a razão que habitualmente explica a selecção da resposta esperada, no meio de outras, por vezes incorrectas ou parcialmente incorrectas ou apenas não previstas que, no momento, lhe são apresentadas.

Recorte 1

(Prof. D:40-51)

(040) P: (...) /vamos começar por ver o título/ a tia miséria/ posso apagar o quadro?

(041) ALS: pode

(042) P: digam-me uma coisa/ aqui a palavra tia/ o que é que vos sugere logo? / Ao chamarem tia à miséria /o que é que vos sugere esta palavra?

(043) S: <IND>

(044) A: uma miséria

(045) A: uma tia

(046) P: familiar? E não só // o termo tia indica /.../

(047) NF: grandeza

(048) A: proximidade

(049) P: proximidade / exacto / portanto tia (Q: proximidade) uma certa proximidade// e mais? tia é um grau de parentesco/ não é? então o que poderá indicar mais?

(050) A: familiaridade

(051) P: familiaridade/ exactamente (Q: familiaridade) //

²⁷ Cf. Ronveaux, C. et Collet-De Croix, S. «Entre illusion et réalisme: les questions en question. Analyse d'une compétence communicationnelle de l'enseignant».

O texto, publicado em Les Cahiers du CEDILL n.º1 (Centre de recherche en didactique des langues et littératures romanes), foi consultado em Abril de 2004, no site, <http://www.fltr.ucl.ac.be/FLTR/ROM/CEDILL>, no qual não figurava indicação de data ou página.

Se atentarmos na intervenção (046), verificamos que, com ela, o professor ignora duas das respostas anteriormente dadas - (044) e (045) – parecendo seleccionar a resposta (043), não captada na nossa transcrição, e provavelmente pouco audível para o próprio professor.

Com a (provável) pergunta de eco (*familiar?*), visa assegurar-se de que ouviu correctamente a intervenção do aluno, afirmando, em seguida, o carácter incompleto da resposta.

É ao mesmo procedimento a que, em (049), o professor recorre, ignorando uma das intervenções, (047), e dando apenas feed-back, à intervenção que mais se aproxima do sentido que pretende.

Se regista no quadro (Q) a resposta dada, (048), não deixa de manifestar, relativamente a ela, uma aceitação mitigada: “*uma certa proximidade*”...

Na verdade, só após a formulação da pergunta “tag” – “*tia é um grau de parentesco/ não é?*” - um aluno chegará à resposta que, desde o início, o professor pretendia obter: “*familiaridade/ exactamente*”.

Para além da função que desempenha na programação discursiva, a pergunta pode ainda condicionar, de modo mais subtil, a resposta pretendida.

Trata-se, neste caso, de perguntas ditas “orientadas” (como a que acima transcrevemos) que “instauram um quadro enunciativo, extremamente constritor, quer para a pessoa que responde, que se vê “obrigada” a ter de confirmar as pretensões do seu interlocutor, quer, conseqüentemente, para o desenrolar da interacção” (Kerbrat-Orecchioni, 1991:22).

De um ponto de vista formal, são geralmente perguntas directas de tipo **total** que, “contrariando a sua aparente vocação de pedidos de informação”, desejam que o alocutário admita o ponto de vista do locutor: “L1 convida L2 a confirmar as suas assunções e a corroborar essa evidência” (Rodrigues, 1998:52).

Segundo Rodrigues, as perguntas orientadas constituem um grupo heterogéneo²⁸, do qual fazem parte, entre outras, a pergunta-tag, já referida, e a pergunta retórica, frequentemente definida como “uma pergunta que constitui uma resposta em relação a si mesma” (Rodrigues, 1998:56).

²⁸ Uma explicação minuciosa sobre as “perguntas orientadas” pode ser lida em Rodrigues (1988:52-82).

Este aspecto pragmático de *orientação* é visível, portanto, nestas perguntas, porque a resposta está já dada na sua formulação, visando-se obter, entre outras finalidades de carácter mais ou menos argumentativo, uma confirmação por parte do aluno...

2.2.3. A dimensão metacomunicativa

Consideramos, finalmente, as perguntas que, com alguma frequência, surgem nos diálogos com uma clara dimensão metacomunicativa.

São, na sua maioria, perguntas “eco”, que reenviam ao próprio discurso, tendo por função, na perspectiva de Rodrigues, “tentar rectificar, clarificar, reajustar, de alguma forma, a trajectória de enunciação que vem de trás” (Rodrigues, 1998:82-83).

Nos exemplos abaixo indicados, as perguntas “eco” permitem, a quem as formula, ganhar tempo para “organizar as suas ideias” ou para relançar /estimular a intervenção do interlocutor)²⁹ ou, ainda, para assinalar a dúvida ou a incompreensão face ao que foi dito.

Exemplo:

P – Bem vamos ver então/ o que acontece no lugarejo quando < INT>

A – Lugarejo?

P – Na aldeia / mais pequeno ainda que aldeia/ um lugar bem pequeno

(...)

2.3. As perguntas sobre leitura

Referindo-se a questionários sobre textos, Dumortier comenta:

“A questão dos questionários de compreensão em leitura está incluída numa vasta problemática da pedagogia da leitura (...) As questões que nos habituamos a colocar e que por isso vêm mais espontaneamente ao espírito são portanto questões centradas sobre o texto e não somos levados a reflectir se tais questões permitem avaliar ou desenvolver (e a distinção pode ter uma grande importância) o saber-ler dos alunos e se podem igualmente contribuir para lhes dar o gosto de ler. A possibilidade de colocar tais questões depende evidentemente dos nossos

²⁹ Também com esta finalidade surgem com frequência nos nossos dados, os pedidos de “continuação”, referidos em Orecchioni (1991: 22), do tipo “E mais?” ou “E depois?”.

conhecimentos sobre os géneros textuais e sobre o acto de leitura” (Dumortier, 1994: 113;115)

A investigação que, na linguística textual, tem sido realizada sobre tipos de textos e seu funcionamento é, segundo supomos, tão extensa quanto a que sobre modelos de leitura desses textos tem vindo a ser proposta.

Não temos, por isso, a pretensão de propor, sobre estas investigações, uma reflexão alongada ou, menos ainda, uma síntese do conhecimento já produzido³⁰. Limitar-nos-emos, aqui, apenas, a uma breve referência sobre o modo como o conhecimento produzido nessas áreas tem beneficiado a compreensão da pergunta didáctica.

- **A investigação sobre perguntas de leitura**

É pela conjugação de conhecimentos vindos de diversas disciplinas que, também nos anos 70, se inicia um novo entendimento da compreensão em leitura³¹.

Lencastre refere, entre outros, os estudos sobre a memória, desenvolvidos por Miller, os estudos de Brunner sobre a inferência (constatando-se a importância dos conhecimentos prévios na leitura), o desenvolvimento da investigação em psicolinguística, fruto do impacto do modelo generativo de Chomsky³², os primeiros modelos de compreensão do texto narrativo, propostos por Kintsch e van Dijk, bem como os estudos experimentais sobre os diferentes factores da leitura. (Lencastre, 2003:11-18).

Quanto a investigações experimentais, publicadas até à década de 70, considerando a influência das perguntas na aprendizagem de informação lida, Andre mostra que essas perguntas (à semelhança do que verificámos acontecer

³⁰ Apenas a título exemplificativo, poderemos referir, duas das investigações que, com incidência no ensino, foram publicadas: a tese de doutoramento, *A Banda Desenhada: Uma linguagem narrativa ao serviço do ensino do Português (LM)*, de Cristina Sá (1995), e a tese de doutoramento de Leonor Lencastre, publicada pela FCG em 2003, *A Leitura. Compreensão de textos*, abordando, neste último trabalho, o modo como a estrutura textual afecta a compreensão de um texto expositivo de ensino sobre o *fenómeno da osmose*.

³¹ A opção da perspectiva aqui apresentada, essencialmente no âmbito da Psicologia, é decorrente da influência que esta exerceu na investigação didáctica e mais concretamente nos estudos sobre perguntas.

³² Chomsky publica, em 1957, as Estruturas Sintácticas, colocando a reflexão linguística ao nível da frase que descreve em termos de estrutura de superfície e de estrutura profunda. Esta perspectiva, aprofundada no modelo de 1968 (modelo generativo-transformacional) marcou, como referimos, a investigação no âmbito da Psicolinguística.

com os questionários orais dos professores) se circunscreviam a questões factuais, sobre curtos segmentos de texto (item ou frase), implicando níveis cognitivos elementares³³ (Andre, 1987).

A esta prática de questionamento vieram contrapor-se, após os anos 70, tipologias que se fundamentam em processos cognitivos que se supõem implicados nas perguntas colocadas (Andre, 1985: 47-86; Giasson, 1993: 285-293).

É o caso da tipologia apresentada em 1974 por Smith e Barrett que, centrando-se exclusivamente nas perguntas formuladas, as classificam em quatro categorias: perguntas de *reconhecimento literal ou reconstituição*, pedindo ao aluno que, centrado no texto, aí identifique “ideias, informações, situações ou acontecimentos expressos explicitamente”), de *inferência* (pressupondo quer a síntese da informação literal recolhida, quer o recurso aos seus conhecimentos pessoais e à sua imaginação para a formulação de uma hipótese), de *avaliação* (exigindo que o aluno “faça um juízo sobre o texto”) e de *apreciação* (“a pergunta leva o aluno a reagir à qualidade do texto, apoiando-se no seu conhecimento sobre as técnicas literárias que os autores empregam para suscitar reacções afectivas e intelectuais nos leitores”) (Giasson, 1993: 288).

Num momento posterior, tipologias como a de Pearson e Johnson (1978), de Armbruster (1984) e de Hillocks and Ludlow (1984), fundamentando-se igualmente nas teorias da compreensão em leitura que enfatizam o papel dos *schemata*³⁴ no processo de compreensão, focam-se já não apenas na pergunta, mas na relação entre a pergunta sobre o texto e a resposta efectivamente dada

³³ Analisando as categorias das perguntas usadas em investigações experimentais, realizadas até à década de 70, Andre constata: “(...) adjunct questions research has typically used questions that would be classified at the first four levels of the taxonomy; synthesis and evaluation level questions have rarely been employed, while most work has involved knowledge and comprehension level questions”. O autor sumariava as categorias de questões utilizadas nesses estudos usando a taxinomia seguinte: *questões factuais verbatim* e *questões factuais parafraseadas* (requerendo, ambas, a extracção de um curto segmento de informação presente no texto, mas diferindo quanto ao intervalo de tempo estabelecido entre leitura do segmento do texto e a formulação da pergunta), *questões gerais*, também elas factuais mas implicando a recolha de informação em mais de uma frase do texto, *questões inferenciais*, exigindo o estabelecimento de uma relação não verbalmente explícita no segmento lido e *questões de aplicação*, pressupondo o reconhecimento de uma nova “instância” de um conceito ou a sua aplicação a novas situações (Andre, 1987:58-59).

³⁴ Também designados por scripts ou frames, os esquemas (“schemata”) são definidos, em Andre, como “mental structures that contain general world that are used to fit experience (including linguistic experience such as reading a passage) into as meaningful a whole as is possible”.(Andre, 1987: 47-86).

pelo aluno³⁵. O aluno-leitor pode dar respostas diferentes a uma mesma questão, respostas que inclusivamente divergem da que o professor inicialmente previu. Só atendendo à relação “Questão – Resposta” será possível determinar qual o processo cognitivo efectivamente utilizado pelo aluno e assim apreciar a aceitabilidade dessa sua resposta³⁶.

Na taxonomia de Pearson e Johnson, acima referido, a relação pergunta-resposta aparece caracterizada segundo três níveis: a relação é explícita e textual (*Textually explicit*) se “a pergunta e a resposta, decorrem ambas do texto e se a relação entre a pergunta e a resposta for claramente indicada por indícios do próprio texto”, geralmente no âmbito de uma frase; é implícita e textual (*Textually implicit*) no caso em que, decorrendo a pergunta e a resposta do texto, não houver, no entanto, nenhum indício linguístico que ligue a pergunta à resposta, “requerendo por isso a elaboração de pelo menos uma inferência por parte do aluno”; e, considerando um terceiro nível, a pergunta é implícita e baseada nos esquemas do leitor (*Scriptally implicit*), sempre que apenas a pergunta decorre do texto e o leitor utiliza os seus próprios conhecimentos (esquemas) para responder.³⁷

A vantagem desta taxinomia é a de enfatizar a relação entre texto, aluno e pergunta, aspecto importante já que, como Andre assinala, “*The cognitive processing and learning consequences of questions are not defined in and by questions themselves; rather they must be defined in terms of the kind of processing learners must do with the text in order to answer the questions*” (Andre, 1987:60).

A simplicidade do modelo de Pearson e Johnson, pensada para tarefas de compreensão em leitura do 1º ciclo, faz-se, no entanto, à custa da incapacidade em categorizar muitos tipos de perguntas, cujas respostas não decorrem da

³⁵ Para Andre um ponto importante destas taxonomias reside no facto de se terem desenvolvido atendendo a assuntos específicos, de diferentes áreas disciplinares. Como o autor salienta, há diferenças claras nos schemata que os alunos devem conhecer para responder às questões. Nota que entre o conhecimento específico sobre num dado domínio (história, literatura, álgebra, etc.) está incluído o conhecimento do tipo de questões formuladas nessas áreas e os “schemata” que são apropriados para responder a essas questões (ibidem: 87).

³⁶ Esta taxinomia, diz-nos Giasson (op citum:289), ficou conhecida pelo nome de R-Q-R (Relação – Questão – Resposta).

³⁷ Cf. Giasson, (1993:289-291).

utilização de “esquemas”, como as questões em que é pedido ao aluno para aplicar, no texto, um conceito ou nele verificar conteúdos instrucionais.

Armbruster e seus colaboradores desenvolveram uma taxonomia³⁸ revendo questões usadas em textos de história e cruzando-as depois com um outro conjunto de textos (Armbruster et al., 1984). Para estes autores, para além dos diferentes tipos de esquemas que as respostas podem implicar, há ainda que tomar em consideração outros factores condicionando o grau da sua dificuldade: a estrutura lexical, sintáctica e lógica da própria pergunta, a complexidade dos conceitos nela contidos, a disponibilização ou não da resposta no texto, a “clareza” desse texto, o conhecimento e interesse do aluno no conteúdo específico sobre que está a ser questionado. (André, 1985:61)

Também Hillocks and Ludlow apresentam uma taxonomia de questões, construída empiricamente a partir da análise de perguntas dos professores, destinada a avaliar capacidades de leitura de textos de ficção.

Esta taxinomia divide as questões em dois grandes níveis de compreensão: literal e inferencial. O nível literal envolveria as “text explicit questions” da taxonomia de Pearson-Johnson; enquanto que o nível inferencial combinaria os outros dois níveis daquela tipologia. O nível literal³⁹ corresponde, nesta tipologia, a perguntas que requerem informação essencial, necessária à compreensão do enredo da história, pelo que contemplam a identificação de relações explícitas no texto, entre segmentos. A nível inferencial são considerados quatro tipos de perguntas⁴⁰. Dois deles, “inferir relações simples” e “inferir relações complexas” são tipos de perguntas que se baseiam na extensão de texto cujo tratamento implicam: estabelecimento de relações implícitas em segmentos curtos de texto e frequentemente contíguos, no primeiro caso, ou em porções mais extensas do texto, no segundo caso. Um terceiro e quarto tipos de

³⁸ Estes autores apresentam uma taxinomia na qual são considerados 8 níveis básicos de questões (com diferentes subdivisões dentro de cada nível): questões sobre tempo, localização, quantidade, nome, identificação do conceito, explanação, descrição e comparação. Também estes autores enfatizam a necessidade de as questões serem classificadas na base do texto e do pensamento desenvolvido pelo aluno na resposta e não apenas uma análise (examination) das questões.

³⁹ Neste modelo são considerados três tipos de questões a nível literal: Basic stated information questions, Key detail questions, Stated relationship questions.

⁴⁰ Os quatro tipos de questões inferenciais são: “Simple implied relationships questions”, “Complex implied relationship questions”, “Author generalization questions” e “Strutural relationship questions”.

perguntas requerem informação sobre a estrutura do texto e sobre a visão de mundo que o autor parece deixar implícitas.

Importa ressaltar que as tipologias até agora apresentadas cruzam capacidades de identificação e de inferência com extensões de segmentos textuais (Dionísio, 1993), não sendo, pelo carácter experimental de que se revestem, sensíveis ao contexto. De modo geral, é a extensão do texto a ser levada em conta, ou a não contiguidade dos seus segmentos, que revela o grau de complexidade das perguntas formuladas: as principais divergências entre as taxinomias decorrem, assim, da correlação entre o processo cognitivo envolvido e a quantidade/qualidade do segmento textual considerado.

Hoje sabemos que a leitura resulta da acção conjugada, simultânea, de três grupos de variáveis: o texto (com a especificidade estrutural de que se revista e a pluralidade de sentidos que possa, ou não, propor), o contexto (nas múltiplas dimensões a que pode ser entendido), e o leitor, habitualmente considerado pelo prisma das suas estruturas cognitivas e afectivas e pelos processos de leitura (microprocessos, processos de integração, macroprocessos, processos de elaboração e processos metacognitivos) que utiliza⁴¹.

Passou-se, assim, da consideração da leitura como actividade de decodificação de um texto, onde se depositavam todos os sentidos, para um entendimento da compreensão em leitura como processamento simultâneo de informação contida no texto e nos esquemas do leitor.

Pesquisas mais recentes, tendo uma mais estreita relação com as práticas pedagógicas, tentarão incluir, nas suas categorias, processos que consideram o contexto em que a leitura se dá.

Traremos aqui, como exemplo, duas propostas elaboradas com finalidades diversas: a proposta de Dionísio (1993) e de Nery (2003).

⁴¹ Diz Lencastre que, embora pareça existir um certo consenso sobre a multiplicidade de níveis de processamento que ocorrem na leitura, há opiniões divergentes sobre a forma como esses níveis se relacionam.

Essas divergências traduzem-se nos três principais modelos de processamento da informação: modelos ascendentes que derivam da suposição de que a leitura é um processo de extracção de informação do texto; modelos descendentes enfatizando a importância da informação que o leitor traz para o texto e modelos interactivos, segundo os quais a compreensão resulta da interacção entre processos ascendentes, que activam o conhecimento relevante, baseados na análise da informação extraída do texto e processos descendentes, em que o conhecimento prévio do leitor contribui para compreender e integrar essa informação. (cf. Lencastre, 2003: 36- 38)

Uma síntese da informação sobre a compreensão em leitura pode ser encontrada em Giasson (1990).

Em Dionísio, o interesse na formação de leitores⁴² conduz a investigadora a interrogar-se sobre a prática de interpretação dos textos lidos em sala de aula.

Daí a necessidade de analisar as solicitações do professor, e para isso, de acrescentar às categorias que extrai da taxionomia de Tollefson⁴³ (Identificar, Reorganizar, Inferir e Avaliar), algumas outras (Decodificar, Mobilizar, Classificar e Justificar) porque, como justifica, “*o que podemos observar na aula através das solicitações do professor é mais do que capacidades de leitura*” (Dionísio, 1993:90).

Na taxionomia que constrói, as actividades dos alunos, implicadas nas perguntas do professor, deixam-se classificar do seguinte modo⁴⁴:

Decodificar, consiste em “*atribuir uma definição de dicionário a um determinado vocábulo ou expressão*”; é, portanto, um trabalho sobre o léxico ou expressões, a serem explicitadas, no seu sentido literal, pelo aluno;

Identificar, traduz-se, quer em movimentos de localização ou de actividades de levantamento textual, feito por sublinhados ou transcrição, ou na restituição de informação textual por “evocação”, isto é, por paráfrase do aluno;

Reorganizar é uma categoria que, segundo a autora, mantém algumas semelhanças com a identificação, diferindo quer pela maior extensão textual a ser processada para a recolha de informação (dado a informação solicitada se encontrar dispersa pelo texto), quer porque se pede ao aluno para a dizer “*por palavras próprias*” a informação recolhida.

Inferir é, como mencionámos, a capacidade exigida sempre que a informação não está explicitamente afirmada no texto e o aluno “*tenha de ler o que está para além do visível (...) estabelecendo relações entre factos ou acontecimentos, atribuindo valores de natureza retórica e estilística a palavras e expressões, formulando hipóteses sobre o tópico ou circunstâncias de enunciação*” (ibidem: 92);

Avaliar, consiste na formulação de um juízo de valor de carácter ético

Mobilizar é a operação que Dionísio retoma de D’Hainaut e que caracteriza,

⁴² A autora pretende construir uma tipologia de actividades pedagógicas que possa ser utilizada quer como “guia da prática de aulas de leitura quer enquanto instrumento de formação de professores quer enquanto meio de especificar as capacidades a desenvolver nos alunos” (Dionísio, 1993: 76).

⁴³ Esta taxionomia é pensada e recuperada por Dionísio porque se apresenta como um sistema para otimizar as perguntas dos professores.

⁴⁴ Cf. Dionísio (1993: 90-93).

não como a activação de conhecimentos prévios na leitura, mas como capacidade próxima da descodificação, fazendo apelo a “*conhecimentos escolares e experienciais dos alunos sem, de modo nenhum, se fazer intervir o texto*” (ibidem: 92-93). Os conhecimentos aqui referidos são conhecimentos escolares, designadamente conhecimentos gramaticais, ou na âmbito da narratologia;

Classificar é a categoria definida como “*dizendo respeito apenas à inclusão de um qualquer elemento textual dentro de uma categoria aprendida anteriormente*” (ibidem: 93).

Justificar, definida como capacidade considerada por força do contexto, *consiste na explicação das razões para uma determinada resposta dada* (ibidem: 93). É de notar que, embora esta categoria se verifique em situações escolares, o desenvolvimento desta capacidade - de justificar ou argumentar - é essencial na formação de leitores proficientes.

Para além das categorias que permitem estudar e classificar perguntas (nem todas, como vimos, implicando capacidades directas de leitura, como no caso do emprego da metalinguagem previsto nas operações de mobilização e classificação), Dionísio considera também o tipo de informação requerido pelas perguntas formuladas: informação extraída com base no texto (as circunstâncias de enunciação⁴⁵, o tópico, os acontecimentos contados e o discurso que os narra) e informação que apela aos conhecimentos do leitor (o seu “dicionário básico”, isto é, o conhecimento lexical, os “conhecimentos escolares” e os “conhecimentos do mundo”).

Nery expõe uma outra taxionomia de perguntas que surge no contexto de uma longa experiência de elaboração e correcção de provas de exame, o “vestibular” de língua estrangeira na Unicamp, Brasil (Nery, 2003).

É, portanto, uma tipologia que, provindo de uma prática de avaliação, se interroga sobre as dificuldades de leitura na origem das respostas dos alunos examinados.

⁴⁵ Ao explicitar o que entende por ‘circunstâncias de enunciação’, a autora inclui: “*informações sobre o autor, a época, o contexto social em que o texto foi emitido, ou seja, tudo quanto lhe é externo e se relaciona com as circunstâncias físicas em que foi produzido*”. Neste sentido, estas circunstâncias não são do texto, mas a propósito do texto e procuram trazer para o processo de leitura alguns elementos das condições de produção do discurso, embora mantenha estas condições como externas ao texto.

A matriz de questões, elaborada pela autora, teve em conta os tipos de texto e de pergunta, ou seja, a “exigência de compreensão esperada do leitor”.

Diferentemente do “público” a quem o trabalho de Dionísio prioritariamente se destina, Nery tem como destinatários visados, os elaboradores de provas de exame, a quem pretende alertar para as perguntas que formulam.

Na sua tipologia, são considerados seis tipos básicos de questões que a investigadora define do seguinte modo (Nery, 2003: 57-):

Reconstituição da informação: a questão exige apenas que o leitor/aluno identifique e extraia as informações solicitadas, tais como elas aparecem no texto;

Ordenação e relevância: a questão incide sobre informações que se articulam no texto, impondo-se ao aluno a reconstrução da sua sequência ordenada;

Estabelecimento de relações: a pergunta exige que o aluno apreenda a relação entre segmentos ou partes do texto ou entre estes e outros textos;

Reconhecimento do quadro enunciativo: a questão exige que o aluno reconheça os componentes da cena enunciativa (ou seja, como o sujeito que enuncia e o sujeito a quem enuncia se constituem na configuração discursiva) e que compreenda as estratégias discursivas a que se prestam;

Apreensão de juízo de valor - a pergunta exige que o leitor-aluno apreenda segmentos do texto que veiculam um juízo de valor – que se apresenta como tal – sobre informações fornecidas no texto;

Por último, a *Reconstrução da argumentação* identifica a pergunta que exige ao aluno que reconstrua a linha de argumentação que filtra e articula a informação.

O grau de complexidade exigido por cada pergunta resulta da sua distribuição entre dois pólos de um *continuum*: de um pólo mais informativo (perguntas que apenas requerem reconstituição de informação) a um pólo mais argumentativo (perguntas que exigem a reconstrução da argumentação apresentada pelo texto).

Essa complexidade é avaliada por três pares de categorias que dizem respeito ao segmento de texto onde a informação se encontra localizada (Pontual / global), ao carácter localizado ou disperso das informações no texto (Linear/ não

linear) e à submissão ou não submissão do aluno ao universo discursivo do leitor–elaborador da pergunta (Orientada/ não orientada).

Para a autora, é pela combinação de todas estas categorias que se torna possível determinar o nível de complexidade da leitura exigida ao aluno em processos de avaliação.

Análise de perguntas sobre os contos

A análise das perguntas, que de seguida apresentamos, foi feita no diálogo entre a informação, que pudemos recolher, e o desafio que os dados sempre nos colocam. A pergunta foi analisada no contexto mais imediato das trocas de ensino e no contexto mais alargado da(s) sequência(s), já que, só aí, se pode verificar a progressão/orientação temática em que a pergunta se inscreve. Sempre que, num turno do professor, se registaram perguntas sucessivas numa tentativa de resposta por parte do aluno, contabilizámos apenas a última formulação da sua pergunta.⁴⁶

No mapa que norteou o nosso estudo (cf. tabela n.º23), recuperámos, de Nelly, a sistematização de actividades de leitura habitualmente pedidas ao aluno.

São, como vimos, operações que implicam níveis cognitivos diferenciados (identificação/inferência) e um trabalho sobre segmentos textuais de extensão diversa (a pergunta requer uma informação pontual, circunscrita a um segmento específico do texto ou implica a apreensão do sentido do texto tomado na sua globalidade)

Pretendemos, também, na nossa análise, recolher informação relativa à intervenção do professor, quanto ao modo como intervém na construção do sentido do texto proposto para leitura. Considerámos, assim, no tipo de pergunta formulada, para além do nível cognitivo acima mencionado, o grau de constrangimento que esta potencialmente impõe à resposta do aluno.

⁴⁶ Cf Diz-nos Sinclair et Coulthard que é essa a pergunta à qual os alunos respondem.

Verificámos, pois, a presença de perguntas “orientadas” ou “não orientadas”, de algum modo indiciadoras de um maior ou menor grau de imposição de um sentido previamente atribuído ao texto pelo professor.

Finalmente as duas categorias, “linear”/” não linear” permite antever uma abordagem mais acentuadamente centrada no texto, questionado linha a linha, ou encadeadas ora sobre o texto, atendendo à sua estrutura, ora sobre as compreensões que o aluno vai construindo e propondo.

A tabela apresentada na página seguinte dá-nos a sistematização do estudo efectuado.

Pergunta: categorias		Critérios para análise das perguntas: sua definição
Actividade requerida	Restituição de informação	Extraí informação (palavra ou passagem) tal como aparece no texto: localiza, sublinha, transcreve Relaciona uma frase com a seguinte: um elemento do texto com outro elemento do mesmo texto Evoca conhecimentos memorizados
	Reorganização de informação	Selecciona e ordena informação dispersa no texto, a partir de diferentes critérios: ordem cronológica, grau da sua relevância... Apreende (estabelece) a relação existente entre: um elemento textual e uma parte do texto; um elemento textual e todo o texto; Uma parte do texto e outra parte do mesmo texto; Uma parte do texto e parte de outro texto; O texto e outro texto.
	Reconstrução da argumentação	Reconstrói a linha de argumentação que filtra e articula a informação, isto é, o fio condutor da história, onde, com a história, “se quer chegar” (“intenção do autor” / lição do conto...)
	Avaliação	Pode incidir sobre qualquer uma das 3 actividades anteriores; Pressupõe a distinção entre essencial e acessório/ redundante; Implica a formulação de um juízo de valor (ético ou estético) sobre o texto
	Justificação	Explicitação das “razões” para a resposta apresentada; explicitação do raciocínio seguido na formulação da resposta. Evidencia o nível “metacognitivo”
Capacidade cognitiva	Identificação	Questiona-se a superfície textual, o que está explicitamente dito no texto Reconhecimento de palavras Extraí conteúdo proposicional da frase. Restitui informação memorizada.
	Inferência (A e B)	Inferências baseadas no texto: fenómenos de coesão <u>entre frases</u> (inferências lógicas); fenómenos de coesão /conexão do texto; Inferências baseadas no leitor (inferência pragmática); a resposta à questão exige que o leitor “complete” o texto com informação que nele está omissa
Segmento textual	Pontual	Pergunta requer informação delimitada, circunscrita a um ou mais segmentos do texto, localizados na superfície textual
	Global	Pergunta exige uma operação de atribuição de sentido que actua sobre todo o texto
Orientada		Totais, alternativas, “tag” e “retóricas”
Não orientada		Parciais
Sequência	Linear	Encadeamento das perguntas faz-se sobre o texto, interrogando-o linha a linha
	Não linear	Encadeamento das perguntas sobre o texto, questionando-o pela estrutura (“partes do texto” / “categorias”) e sobre a resposta/leitura do aluno

Tabela 23 – A pergunta: categorias de análise

Identificação do professor/ Total de perguntas		A 154	B 138	C 58	D 130	E 41	F 55	G (CP) 66	G(TM) 70	H(CP) 87	H(TM) 100	
Perguntas												Totais
Actividade requerida	Restituição de informação	44	40	13	40	17	7	22	24	19	29	255
	Reorganização de informação	19	17	3	13	3	11	8	10	15	8	107
	Reconstrução da argumentação	4	6	0	9	8	4	0	3	7	4	45
	Avaliação	9	7	3	5	1	0	5	4	9	8	51
	Justificação	9	8	6	10	4	3	1	1	8	6	56
Capacidade cognitiva	Identificação	55	44	13	43	17	13	29	23	43	29	309
	Inferência	15	30	5	28	10	8	7	11	8	12	134
Segmento Textual considerado	Pontual	50	49	4	43	17	6	21	26	25	25	266
	Global	13	11	9	15	8	14	9	6	17	10	112
Orientação	Orientada	59	58	36	56	12	27	30	30	38	48	394
	Não orientada	60	64	11	58	21	21	30	35	41	40	381
Sequencia- lização	Linear	80	75	38	82	25	14	30	30	21	23	418
	Não Linear	30	30	10	21	13	20	19	8	18	24	193

Tabela 24 – Análise das perguntas dos professores

Assinalando apenas as ocorrências mais relevantes, verificamos o predomínio claro de actividades de restituição de informação, realizadas pelo aluno, ou sobre o texto ou sobre informação já dada, que o texto suscita.

Não admira, assim, que seja sobretudo a capacidade de identificação aquela a que o aluno recorre, verificando informação delimitada na superfície textual ou em elementos contíguos, no texto.

A elevada frequência deste tipo de pergunta decorre, em parte, em nossa opinião, do trabalho que sobre o vocabulário é habitualmente realizado, assegurando-se assim uma primeira compreensão do texto.

Finalmente, relativamente ao último aspecto, sobre a orientação de sentido que a pergunta possibilita, os dados mostram ocorrências idênticas de perguntas de características, como vimos, diferenciadas.

A estratégia seguida pelo professor parece consistir na formulação de perguntas que vão verificando a compreensão da informação contida em segmentos contíguos da superfície textual.

Este parece ser o cenário mais marcante (mas não único), nas aulas analisadas, passível de ser constatado no recorte abaixo transcrito.

Nele se exemplifica uma etapa inicial da compreensão (literal) do texto, centrada no trabalho sobre o léxico.

Recorte 2

- (01) A: Quem é que vai ler?
 (02) P: Sou eu / sou eu que vou ler //mas eu não vou ler o texto todo / vou / vou lendo e vou fazendo perguntas / está bem? // ⁴⁷ Δ[A tia Miséria <INT>
 (03) A: Ainda não!
 (04) P: Ainda não?
 (05) A: Devagar professora
 (06) ALS: <IND>
 (07) P: Posso? Δ[era uma velhinha muito encarquilhada / andrajosa / e na mais angustiosa indigência / parecia que tinha nascido com o mundo] este conto começa / Marina / não é? / começa com a apresentação / com a caracterização da personagem principal / que é /.../
 (08) MAR: Uma velhinha / muito
 (09) P: Uma velhinha
 (10) MAR: Muito encarquilhada
 (11) P: Muito encarquilhada / o que é que isso significa / encarquilhada
 (12) ALS: <IND>
 (13) P: É a Marina que está a responder / diz / muito / encarquilhada?
 (14) ALS: Assim / então com rugas / não é?
 (15) A: Ai é?
 (16) P: Enrugada / encarquilhada quer dizer enrugada / e andrajosa / o que significa andrajosa / alguém sabe?
 <SIL>
 (17) P: Andrajosa / tem a ver com a maneira de vestir dela
 (18) A: De preto
 (19) P: Não é a cor / não tem a ver com a cor
 (20) A: Simples
 (21) P: Não tem a ver com simplicidade / tem a ver com POBREZA / ela vestia-se muito MAL / com TRAPOS / FARRAPOS / com roupa ROTA / uhm / e diz-nos mesmo / da mais angustiosa INDIGÊNCIA / indigência quer dizer / uma pobreza EXTREMA / mais pobre / mais miserável não poderia ser / hum?

(Prof. G – TM:1-21)

⁴⁷ A leitura de passagens dos textos aparece, na transcrição, inserida entre parêntesis rectos, antecidos pelo símbolo Δ..

3. A paráfrase na compreensão dos contos

Et spontanément, tout le monde 'sait' ce que c'est la paraphrase. Pourtant, dès que l'on essaie de la caractériser plus précisément, des difficultés surgissent, des contradictions apparaissent. (Fuchs, 1982:22)

3.1. A pergunta e a formulação de paráfrases

Focámos, no ponto anterior, um dos procedimentos recorrentemente utilizados no estudo dos contos populares (e no estudo de textos, em geral...) em sala de aula: a pergunta didáctica.

Nas aulas de interpretação analisadas, vimos as perguntas orientarem o olhar sobre o conto, que frequentemente é interrogado *linha a linha*.

Constatámos o forte predomínio da pergunta do professor e o carácter *pontual* de grande parte dessas suas perguntas, solicitando a repetição ou a reformulação da informação, localizada em segmentos mais ou menos restritos e contíguos da superfície do texto.

Outro tipo de pergunta, a que chamámos *global*, exige uma apreensão da totalidade do conto ou a selecção de informação que nele se encontra dispersa. Neste caso, é ainda frequentemente pela reformulação do texto, que a resposta se constrói: restitui-se a informação pelo reconto da história lida, condensa-se, sob a forma de resumo, a sua intriga, reorganiza-se informação que, de modo explícito ou inferido, conduz à caracterização das personagens e das motivações que se lhes atribuem, extrai-se a ideia principal, comenta-se a moralidade do conto...

A pergunta recorta a informação pretendida, pedindo ao aluno, ora uma espécie de "tradução"⁴⁸, de paráfrase explicativa, ora a decisão sobre uma

⁴⁸ Parret fala da diferença entre a tradução e a reformulação parafrástica. Esta última, para além de introduzir no enunciado segmentos do texto fonte, verte-o na mesma língua, com uma intencionalidade acrescida: à "tradução" desse segmento por outras palavras, preside a intenção de facilitar a sua compreensão (Parret, 1990:47-69).

alternativa proposta, ora a confirmação daquilo que o próprio professor, sobre o texto, formulou (a escolha de uma alternativa, o “sim” ou o “não” solicitados⁴⁹).

A um ou outro procedimento se segue frequentemente o retorno ao conto em estudo, como modo de validar a pertinência da resposta.

A pergunta gera, deste modo, procedimentos de reformulação discursiva de segmentos mais ou menos extensos do texto. Acontece aliás, algumas vezes, que a formulação da pergunta se restrinja ao uso de um marcador de reformulação, junto do segmento que, retomado do texto, se pretende explicitar. É o que acontece nos exemplos 1 e 2 extraídos de aulas sobre o conto Tia Miséria:

Recorte 1

P: A[é certo que durante algum tempo não se davam óbitos]/ ou seja ?/ não se davam ÓBITOS?/ .../
ALS: mortes
P: ou seja?
ALS: ninguém morria
P: precisamente/ ninguém morria/ porque a morte estava /.../
ALS: presa
P: tava presa na árvore /
(Prof.D:335 a 341)

Recorte 2

P: (...) portanto apareceu-lhe um peregrino / uma pessoa que ia em peregrinação / com certeza a um lugar santo / não é? / que lhe pediu pousada / isto é? /
A: Pediu para dormir lá
P: Pediu para dormir em casa dela / para se alojar em casa da senhora / da velhinha / vamos ver então a reacção dela (...)
(Prof. G-TM:77a 79)

Mas nem só a pergunta gera procedimentos de reformulação.

Nesses diálogos sobre o texto, é também pela actividade de reformulação discursiva que o professor assegura a continuidade da interacção estabelecida com os alunos – individual ou colectivamente - e a coesão do seu próprio discurso, segundo uma estratégia previamente pensada.

É sobre a actividade de reformulação discursiva, no seio da qual a paráfrase assume particular relevo, que neste momento nos debruçaremos.

Começaremos por caracterizar este procedimento e por exemplificá-lo, recorrendo aos nossos dados, para em seguida reflectirmos sobre as funções

⁴⁹ Trata-se, na terminologia que vimos a utilizar, de perguntas “orientadas” fortemente condicionadoras da resposta do interlocutor.

que, em conjugação com a pergunta, a paráfrase desempenha nos contextos específicos de interpretação dos contos populares em estudo.

3.2. A paráfrase: entre a frase e o discurso

“Espontaneamente toda a gente “sabe” o que é a paráfrase”, diz-nos Fűch, na citação que apresentámos em epígrafe.

No nosso quotidiano, com efeito, usamos expressões como *“Ele formulou o seu pensamento com clareza”* ou *“Formulou a ideia em termos muito vagos”*, assim assinalando o trabalho linguístico, que consiste em “traduzir” por palavras, o que “queremos dizer”.

Mas ouvimos, também, frequentemente, outras expressões: *“Não sei se me fiz compreender bem...”*, *“O que eu quis dizer...”*, *“Dito por outras palavras...”*

Na verdade, qualquer falante, numa dada interacção, tem um “projecto de dizer” (Gerald, 1991) e, de modo mais ou menos “intuitivo”, sabe quando precisa de ir circundando o seu próprio discurso ou o discurso do outro, para aproximar a compreensão do interlocutor do seu próprio projecto enunciativo⁵⁰.

“Dito de outro modo”, “ou seja”, “melhor dizendo” e muitas outras expressões introduzem, assim, esses “dizeres” aparentemente repetitivos, que orientam os sentidos do já dito e interditam sentidos outros.

As dificuldades teóricas, encontradas na reflexão sobre o funcionamento da linguagem, também aludidas na citação inicial, essas, resultam da complexidade do fenómeno que se pretende observar: há muito aprendemos, com Saussure, que *“o ponto de vista cria o objecto”*.

E o ponto de vista, na abordagem da paráfrase, tem sido diverso.

Na literatura sobre o tema, profundas contradições surgem entre dois grandes vectores de teorização: uma abordagem dita “puramente linguística” e uma abordagem “discursiva”, sendo qualquer um destes tipos de abordagem, na

⁵⁰ Trata-se, por isso, de uma actividade epilinguística que Gerald define do modo seguinte: “As actividades epilinguísticas são aquelas que também presentes nos processos interacionais, e nele detectáveis, resultam”, de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objecto” (Gerald, 1991:23).

opinião de Fuchs, claramente marcado por uma acentuada heterogeneidade interna:

“il n’y a pas une approche linguistique de la paraphrase, mais autant d’approches linguistiques que de théories linguistiques s’intéressant au phénomène, et la même chose est vraie pour les approches discursives. Qui plus est, ces approches s’opposent entre elles non seulement dans leurs traitements théoriques du phénomène, mais dans les définitions mêmes qu’elles donnent de la paraphrase” (Fuchs, 1982:24).

Numa perspectiva linguística, a paráfrase é considerada como uma certa relação semântica (dita de sinonímia, de identidade, de equivalência ou de proximidade de sentidos) que une determinados conjuntos de frases.

Tal relação, inscrita no sistema de funcionamento da língua, é por consequência entendida como “estável”, reconhecida e/ou produzida por qualquer falante de uma comunidade linguística, independentemente da situação concreta de comunicação. Ela é, por isso, “prédictible, déductible *à priori*, et généralisable à un niveau systématique” (ibidem:25).

Numa perspectiva discursiva, porém, o “ponto de vista” diverge.

Para Fuchs (1980;1994), por exemplo, é como **produção efectiva** (o que ela era na retórica clássica⁵¹) que os partidários da análise do discurso encaram a paráfrase. “ (...) *Se queremos voltar à ideia de **actividade discursiva real**, é a **relação produzida pelo sujeito enunciador que devemos considerar***” (Kohler-Chesny, 1981:98-99).

É nesta última perspectiva que iniciaremos a síntese de aspectos mais relevantes do seu funcionamento.

⁵¹ O termo “*paráfrase*” chega até nós como tradução latina do grego “*paráphrasis*”, uma palavra composta por um substantivo “*phrásis*” que designa, simultaneamente, o “*acto* de exprimir pela palavra” e o seu resultado, o “*discurso*”, precedido de “*pará*” (“ao lado de”, “ao longo de”) que traduz a ideia de **proximidade** e, ao mesmo tempo, de **não-coincidência**. Sublinhe-se ainda que o termo “*phrásis*” está, por sua vez, ligado ao verbo “*phrazo*”, que queria dizer “**fazer compreender** pela palavra”, “**explicar** o que significa...” (Cf. Fuchs, (1980:6; 1994:3) e Machado, J. P., (s/d, *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, volumes III e IV). Este breve apontamento etimológico, viagem (de mais de vinte séculos atrás) à memória inicial da palavra, permite-nos sublinhar aspectos centrais de uma conceptualização que, segundo Fuchs, se constituiu “no seio da Retórica” (Fuchs, 1980: IV) e que hoje se redescobre, plena de actualidade. Por ele, vemos já emergir a paráfrase no quadro de uma situação discursiva, perspectivada como a actividade de um locutor que produz um enunciado/ discurso entendido como uma “re-formulação” (uma outra forma, “*próxima mas não coincidente*”) de um enunciado/ discurso anterior, que visa explicitar.

3.3. Reformulação parafrástica e não parafrástica

Num sentido lato poderemos entender essa operação de reformulação como a transformação de uma unidade discursiva de extensão variável numa outra, considerada como semanticamente “equivalente”

(Maingueneau, 1997:86)

Vimos que em qualquer discurso – e frequentemente no discurso didáctico – surgem, de modo mais ou menos recorrente, expressões já acima referidas: “isto é”, “ou seja”, “quer dizer”, “por outras palavras”, “em suma”, “numa palavra”, “portanto”, “no fundo”, “o que eu queria dizer era que”..., assinalando, todas elas, a reconsideração, a **reformulação** do que acabou de ser dito: uma palavra ou segmentos bem mais extensos⁵².

Mas nem só esta classe (acentuadamente heterogénea) de expressões marca o movimento de “retrointerpretação” que caracteriza esta actividade discursiva (Gülich e Kotschi, 1988:334-335; Rossari, 1994:9-10). A simples justaposição dos segmentos do discurso ou a presença de factores prosódicos (hesitações, pausas, entoação) podem sinalizar o ponto de vista do locutor relativamente a um estado de coisas anteriormente enunciado, constituindo-se como *marcadores* de reformulação.

A reformulação, desencadeada por problemas de formulação de que o locutor se apercebe, resulta, assim, numa “duplicação discursiva” (Gülich e Kotschi, 1983: 308), assumindo frequentemente a estrutura: *Enunciado inicial + Marcador de reformulação + Versão reformulada*.

Entre os dois segmentos discursivos que se relacionam por reformulação, estabelecem-se, a um nível semântico, nexos diversos⁵³.

⁵² Como ficou patente no estudo de Gülich, E. et T. Kotschi (1987:37), o enunciado objecto de reformulação (enunciado – fonte) pode assumir extensão muito variável: “Il s’avère ainsi que l’activité de reformulation n’est pas liée à la notion de phrase ou à une autre unité verbale déterminée mais que ce sont des unités de complexité différente qui peuvent être reformulées”. O enunciado – fonte pode mesmo, em algumas situações, não aparecer verbalizado. Em abertura de diálogo, expressões como “afinal”, “no fundo”, “pensando bem” podem marcar a reformulação de um enunciado implícito, um “estado de memória discursiva” (ROSSARI, 1994: 10).

⁵³ A ideia de transformação, formal e semântica de um enunciado de origem está patente na definição de reformulação apontada por diversos linguistas. Para Vion uma reformulação pode ser definida como “une reprise avec modification de propos antérieurement tenus”. (Vion, 1992: 219)

Na versão reformulada, o locutor pode precisar, clarificar ou completar o enunciado inicial, predicando, entre ambos, uma “relação de identidade” (Mortureux, 1982:51).

Nestes casos, de **reformulação de ordem parafrástica**, tipicamente marcada por expressões como, “ou seja” / “isto é”, dirige-se, através desses marcadores, o processo de interpretação que o interlocutor deve efectuar, assinalando-se a equivalência dos dois enunciados.

Os pontos de vista mais alicerçados na relação semântica consideram apenas, como reformulação parafrástica, aquela que mantém entre o enunciado-fonte (ou enunciado de origem) e o enunciado-parafraseador (ou o enunciado reformulado) uma relação de sentido muito próxima, quase de sinonímia ou equivalência semântica⁵⁴.

No entanto, como Vion constata, em situações discursivas concretas, parece por vezes difícil apreciar esse grau de proximidade, dado por procedimentos diversos:

Il paraît difficile d'apprécier le degré de proximité sémantique entre l'élément de départ et celui d'arrivée. Certes celui qui reformule établit une relation entre les éléments. Toutefois celle-ci peut passer par des moyens très différenciés dont la synonymie partielle, l'explicitation, le cadrage dans un monde plus générale ou plus spécifique, la modification des modalités, ou de l'implicite, etc. (Vion, 1992: 220).

Em casos que autores como Fonseca (1991: 174-175) e Rossari (1994:9-17) classificam de **reformulação não parafrástica**, a relação estabelecida assinala um distanciamento variável, chegando mesmo à invalidação do enunciado – fonte, frequentemente traduzido por expressões como: “o que eu queria dizer era...”, “não se conclua que...”.

⁵⁴ Gülich e Kotschi, bem como Hilgert, referem esta questão como “problemática”, sublinhando que a relação entre os dois enunciados pode ir de um grau máximo de equivalência (que designam de “equivalência forte” ou de “sinonímia denotativa”), até a um grau mínimo, caso em que se revela necessário, no estabelecimento da relação, um conhecimento da realidade extra-linguística”. (Gülich e Kotschi, 1983:325-327 e 1987:38-39; Hilgert, 1989: 190, 319-324).

Com um grau de complexidade formal diverso⁵⁵, as reformulações, são feitas sobre o próprio discurso (auto-reformulações) ou sobre o discurso do interlocutor (hetero-reformulação), surgindo por iniciativa própria (reformulação auto-desencadeada ou auto-iniciada) ou tendo origem no comportamento, por vezes, inclusivamente não verbal, da pessoa com quem se fala (hetero-desencadeadas ou hetero-iniciadas). Este aspecto do seu funcionamento marca, à evidência, a sua dimensão interactiva.

3.3.1. Da Reformulação parafrástica

Um traço comum geralmente verificado na actividade de reformulação é, portanto, o facto de o segundo segmento ser necessariamente determinado pela ocorrência de um segmento anterior (Gülich:1983,1987,2003; Hilgert:1989).

No entanto, considerando o grau de maior ou menor aproximação semântica entre os dois enunciados, Gülich e Kotschi (1983;1987), bem como Hilgert (1989) distinguem entre reformulações *estruturalmente idênticas*: a **repetição**, a **paráfrase** e a **correção**.

Próximos em termos formais, estes três tipos de reformulação diferenciam-se quer pela relação semântica que entre os dois enunciados é estabelecida, quer ainda pelo tipo de marcador de reformulação usado.⁵⁶

Assim, admitindo que a relação de proximidade semântica entre os enunciados pode variar de um grau mínimo a um grau máximo (ibidem 1983; 1987), consideram, num extremo desse contínuo a repetição (apresentando um grau máximo de equivalência semântica) e, num pólo oposto, a correção.

Nesse contínuo, os graus de equivalência semântica verificáveis numa relação de paráfrase, revelam-se extremamente variáveis.

⁵⁵ As reformulações podem, na sequência do discurso, ocorrer ligadas quer por “encadeamento” – quando o segundo termo da reformulação parafrástica passa a ser o enunciado-fonte de uma nova reformulação -, quer por “encaixe”, sempre que entre o enunciado -fonte e a sua reformulação se intercala uma segunda reformulação parafrástica (Gülich e Kotschi, 1983:322-324).

⁵⁶ Os autores que citamos afirmam: “Para que dois segmentos do discurso possam ser interpretados como constituintes de uma reformulação pertencendo a um tipo definido, é necessário tomar em consideração, para além da forma do marcador a relação semântica que liga esses dois segmentos” (Gülich e Kotschi, 1987: 38).

Com efeito, pode verificar-se, entre os dois enunciados, desde situações de proximidade semântica acentuada, até reorientações de sentido.

Relativamente a esta última actividade de reformulação, considerando a expansão do enunciado reformulador, relativamente ao enunciado de origem, os autores que temos vindo a citar identificam a paráfrase sob a forma de uma expansão, de uma redução ou de uma variação (ibidem, 1983: 328-33; 1987: 39-40).

Como casos de expansão do segundo enunciado, relativamente ao enunciado fonte, Gülich e Kotschi referem a explicitação e a “explicação definidora”, surgindo, esta última, sempre que o falante se vê na necessidade de definir termos, regra geral abstractos, usados na primeira formulação.

Também as exemplificações que visam explicitar, com informações genéricas ou sucintas, o enunciado de origem, são consideradas casos de expansão (ibidem, 1987).

São casos de condensação, implicando a menor extensão da paráfrase relativamente ao enunciado de origem, a denominação específica e o resumo, que veremos exemplificados em situação de aula.

Como exemplos de correcção, os autores distinguem entre a infirmação e a rectificação.

Na “infirmação” o enunciado reformulador (a correcção) simplesmente substitui o enunciado de origem (o enunciado corrigido). Trata-se, portanto, de uma **anulação total** deste enunciado.

Na “rectificação”, ocorre somente uma **correcção parcial**, razão pela qual este tipo de correcção mantém um carácter parafrástico (“correcções parafraseadas”).

Finalmente, nos casos de variação, a paráfrase apresenta uma extensão equivalente, relativamente ao enunciado de origem.

Alguns autores não incluem, nos seus estudos sobre a paráfrase, a repetição de enunciados⁵⁷.

Vion, considera estarmos em presença de uma “repetição”, *cada vez que uma sequência discursiva anterior se encontra reproduzida tal qual, sem que*

⁵⁷ É designadamente o caso de Hilgert. (Cf. Hilgert, 1989: 173- 180)

nenhuma modificação linguística afecte a ordem verbal. (Vion, 1992:215 e seguintes)

Este autor especifica ainda a distinção entre “repetições diafónicas” ou hetero-repetições, isto é, repetições de sequências discursivas do interlocutor, e “auto-repetições”, que, como o nome indica, acontecem sempre que o locutor repete o seu próprio discurso.

Interessando o ponto de vista discursivo, e considerando que as repetições não ocorrem ingenuamente, (no mínimo elas marcam já hesitações ou re-planificações da fala), partilhamos o ponto de vista de Vion, quando afirma que *“de cada vez que, num mesmo movimento discursivo, o elemento reiterado se integra num conjunto mais vasto, há todo o interesse em considerá-lo uma reformulação ”* (Vion, 1992:216).

É esta integração num conjunto ou sequência discursiva mais ampla que faz da repetição, uma reformulação.

As ocorrências isoladas de repetições são, porém, consideradas pelo autor, apenas como partículas fácticas ou de feed-back.

No contexto de sala de aula, torna-se difícil, no entanto, distinguir repetições de reformulações.

Inúmeras vezes, as repetições diafónicas do professor são a avaliação positiva de uma resposta, ou o preenchimento de um turno, enquanto aguarda a emergência de uma resposta mais próxima daquilo que pretende.

As repetições formuladas por alunos, no contexto de aula podem, por sua vez, constituir uma estratégia de adiamento, aguardando que outro colega assumo o turno, ou que lhe forneça elementos para a resposta que desconhece.

Em síntese, muitas repetições, de professores ou de alunos, assinalam a presença e atenção no/ao processo de interlocução em desenvolvimento.

O sujeito manifesta a sua tomada em consideração do outro e dos objectos discursivos construídos; manifesta também o seu “acordo” e dá, pelo menos, marcas formais de compreensão.

Importa sublinhar, no caso da reformulação parafrástica, que esta necessariamente se acompanha de um deslocamento de sentido, podendo

afectar quer a recategorização dos elementos de referência, quer o ponto de vista sobre esses elementos referenciais.

3.4. A reformulação parafrástica nas aulas observadas

Para a análise dos discursos produzidos, procedemos, após sucessivas leituras das transcrições efectuadas, a um levantamento das reformulações aí presentes, tendo por critérios principais para a sua identificação, a verificação da existência de uma “duplicação discursiva” (Gülich e Kotschi, 1983) bem como (mas não obrigatoriamente) de um marcador linguístico, assinalando graus variáveis de proximidade semântica entre os dois enunciados.

Desse levantamento inicial, evidenciou-se a presença dos três principais tipos de reformulação já identificados na literatura especializada: a repetição, a paráfrase e a correcção.

Em alguns casos, o afastamento verificado entre o enunciado - fonte e enunciado reformulador, ditou a necessidade de considerar o seu funcionamento, em unidades temáticas já descritas no início deste capítulo (sequências) e, mesmo, por vezes, em conjuntos de sequências, sempre que o professor procedia a uma recapitulação de assuntos já antes abordados.

Entre os dois segmentos discursivos que se relacionam por reformulação parafrástica, estabelecem-se, como vimos, nexos semânticos diversos, cuja ocorrência no nosso corpus, aparece sistematizada nas tabelas que abaixo apresentamos (tabelas 25 e 26).

Finalmente, o carácter interactivo da reformulação discursiva foi constatado na presença de auto e hetero reformulações⁵⁸.

⁵⁸ Não foram consideradas as reformulações auto e hetero iniciadas pela dificuldade de que a sua identificação se reveste.

3.4.1 O funcionamento da actividade de reformulação

- **A repetição, a paráfrase e a correcção**

Começaremos por observar algumas das muitas passagens onde esta actividade é bem patente, trazendo os dados presentes no nosso corpus.

Recorte 1

103P: (...) Δ [Pedi à vontade / tiazinha] pedi à vontade/ tiazinha / tiazinha? / ó Maria Manuel / ela era tia do peregrino?
 104A: Não
 105P: Maria Manuel / ela era tiazinha? / era tia dele? / do peregrino? / por que é que ele a trata por tiaZINHA?
 106MAR: ahm <SIL>
 107A: Posso?
 108P: Podes
 109A: Eu penso que foi por ela o ter ajudado
 110A: Porque ela era mais velha e como a costumavam tratar assim
 111P: Exactamente /primeiro porque ela era mais velha / shiu / ó meninas aí do lado / primeiro porque ela era mais velha / uma senhora de idade / ele chama-lhe tia / não é?
 (...)
 (Prof. G - T.M. Intervenções 103 a 111)

O recorte 1, constituído pelas intervenções 103 a 111, tem por tópico o uso da palavra “tiazinha”.

À leitura do segmento do texto, segue-se a sua repetição integral (“pedi à vontade/ tiazinha”), após o que o professor retoma apenas o vocábulo que pretende ver explicado: “Tiazinha?”.

Um segundo exemplo deste tipo de reformulação aparece com o retorno à pergunta da intervenção 103 (ela era tia do peregrino?) formulada, de modo enfático, na intervenção 105: “era tia dele? / do peregrino?”.

Um outro exemplo é observado no enunciado 111: Inventariando justificações para o uso da palavra, o professor selecciona um fragmento de resposta de um dos alunos, que retoma, integrando-o no seu enunciado (“primeiro porque ela era mais velha”) e que, após uma interrupção, reproduz de novo.

Neste extracto, a actividade de reformulação não se restringe apenas aos casos assinalados. Com esses exemplos, no entanto, começamos por verificar a

ocorrência de um enunciado inicial que surge integralmente (ou quase integralmente) retomado num segmento de discurso posterior, quase sempre acompanhado de um acréscimo de sentido, podendo ser (ou não) produzido por um mesmo interlocutor: trata-se de uma **repetição**.

Um novo recorte permite-nos exemplificar um outro funcionamento da mesma actividade reformulativa:

Recorte 2

474P: Continuando / *Λ[como os garotos não sabiam do caso / cedo experimentaram o efeito do dom maravilhoso / e choraram / pedindo à Tia Miséria / que os deixasse descer da pereira / e a dura lição serviu-lhes / porque as peras ficaram na pereira / sem serem urtadas] / reparem que a rapaziada / eu também me lembro de ter andado / vocês sabem que andar à fruta / **isto agora é só assim um parêntesis***

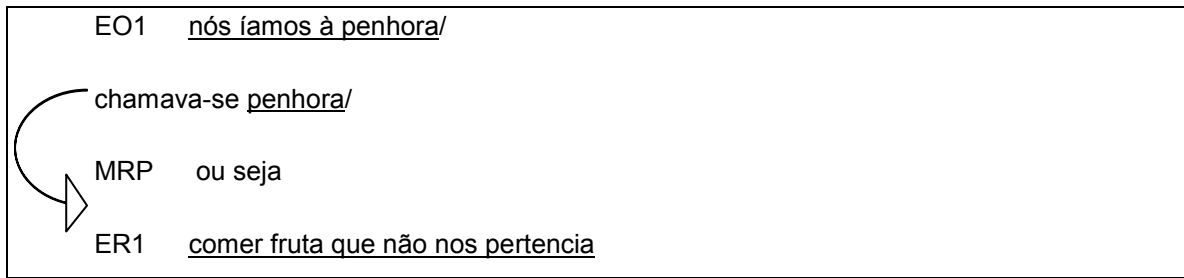
475ALS: <IND>

476P: <IND> / *quando eu era miúda / havia uns quintais ao pé da minha casa / não pertenciam a ninguém / nem morava lá ninguém / então havia umas ameixas que eram uma delícia / mal as ameixas começavam a dar / ainda estavam verdes / nós íamos à penhora / chamava-se penhora / ou seja / comer fruta que não nos pertencia / percebes? / eu acho que esta coisa de comer fruta / pelo menos dantes / de quintais alheios / dava-nos assim um prazer enorme / no momento / porque depois dava-nos uma diarreia de morrer / pronto / não digam a ninguém que a professora andava a roubar*
(Prof. G, T.M. Intervenções 474 a 476)

Na intervenção 474, após a leitura de um segmento do texto, a professora recorda uma situação similar, passada da sua infância: "andar à fruta". O desvio, marcado pelo enunciado "*isto agora é um parêntesis*" encerra-se com a palavra "pronto"⁵⁹, seguida do enunciado "*não digam a ninguém que a professora andava a roubar*" (intervenção 476).

Nesse parêntesis, a actividade de reformulação acontece quando, prevendo a dificuldade de compreensão do enunciado "*nós íamos à penhora*", a professora assinala o termo, repetindo-o ("*chamava-se penhora*"), e decide explicitá-lo, formulando-o novamente, por outras palavras: "*comer fruta que não nos pertencia*". Trata-se, neste caso, de uma **reformulação parafrástica** que pode esquematizar-se do modo seguinte:

⁵⁹ Trata-se de um marcador ("frame"), já referido no início deste capítulo, e que se destina a encerrar uma transacção ou sequência (Sinclair e Coulthard 1975:22)



Os segmentos que constituem quer o enunciado de origem (EO), quer o enunciado reformulador (ER) podem apresentar, como mencionámos, uma extensão variável: neste caso, a expansão patente em ER traduz uma explicação definidora

A reformulação por expansão, encontra-se também no recorte seguinte:

Recorte 3

<p>352 P – <i>E também era ou não paciente?</i> 353 ALS - <i>Que é isso?</i> 354 P – <i>Paciente? / é uma pessoa paciente que / <u>eu tenho de ter muita paciência para vos aturar</u> / é uma pessoa que aguenta muita coisa</i> (Prof C. Intervenções 352 a 354)</p>
--

Para além da (tentativa de) explicação definidora presente em 354, a reformulação parafrástica apresenta-se, na passagem sublinhada, como uma exemplificação.

Um outro tipo de reformulação está patente no exemplo seguinte:

Recorte 4

<p>291- P: <i>Há uma lição / exactamente / há uma lição / há uma lição / é como se o narrador / ou melhor o contador / está a informar as crianças / o porquê da miséria / uma historinha engraçada para dizer que a miséria existe sempre/ não é? / e vai sempre existir</i> 292A: <i>Se calhar as crianças nem entendem</i> 293P: <i>Eu acho <u>que sim</u> / <u>que entenderam</u> / quer dizer / ahm / <u>não entenderão como nós entendemos</u> / mas eu acho que é uma forma muito inteligente de fazer um conto para crianças //</i> (Prof.H – T.M. Intervenções 291 a 293)</p>

Esquematizando o tipo de reformulação que pretendemos aqui salientar, teremos:

P: Há uma lição / exactamente / há uma lição / há uma lição / é

EO1 como se o narrador /

MRP ou melhor

ER1 o contador / está a informar as crianças / o porquê da miséria / uma historinha engraçada para dizer que a miséria existe sempre/ não é? / e vai sempre existir

A: Se calhar as crianças nem entendem

EO2 P: Eu acho que sim /

ER2 /EO3 que entenderam /

MRP quer dizer / ahm /

ER3 não entenderão como nós entendemos / mas eu acho que é uma forma muito inteligente de fazer um conto para crianças.

Na intervenção 291, depois da repetição com que se inicia, verificamos um novo tipo de reformulação. Na relação EO1 → ER1 o professor dá-se conta de que a formulação EO1, no contexto do conto de tradição oral, não é adequada. Por isso a substitui por um termo mais preciso (ER1), assinalando essa reformulação através do marcador “ou melhor”.

Ainda no mesmo extracto se constata uma outra reformulação, de teor semelhante, desta vez mais atenuada: após o enunciado EO3, “Eu acho que sim/ que entenderam”, o professor reconsidera a sua opinião, assinalando essa reconsideração por um marcador seguido de hesitação (“quer dizer / ahm”) e, restringe-lhe o âmbito, sem no entanto invalidar totalmente esse enunciado de origem: “não entenderão como nós entendemos / mas...”

A substituição de uma expressão por outra (EO1 → ER1) ou o distanciamento parcial em relação ao enunciado anteriormente produzido (EO3 → ER3) são exemplos de correção.

• Os marcadores de reformulação

Os diferentes tipos de reformulação – repetição, paráfrase e correção - distinguem-se não só pela relação semântica a que nos referimos, como também pelo tipo de marcador utilizado para indicar essa relação. Estes marcadores assumem, nos discursos orais analisados, uma acentuada heterogeneidade,

podendo, no entanto, distribuir-se por três subcategorias, que, de acordo com Gülich et Kotschi⁶⁰ (1983;1985) Gülich, 2003) passamos a considerar.

Encontramos, na categoria dos marcadores, expressões relativamente complexas e de carácter mais ou menos estereotipado: “isto é”, “ou seja”, “ou melhor”, “(dito) por outras palavras”, “(dito) por outros termos”, “quer dizer”/ “quer dizer que”, “como se costuma dizer”, “por exemplo”, etc. São expressões que contêm, regra geral, verbos ou nomes que remetem para o próprio processo de comunicação e traduzem, de modo mais ou menos explícito, a noção de reformulação (Gülich et Kotschi, 1983:316-317).

Estes marcadores ocorrem, com relativa frequência, nos dados que analisamos e de onde recolhemos apenas alguns exemplos:

- O uso do “**ou**” surge-nos para assinalar quer uma rectificação ou uma precisão (**a;b**), ou unindo denominações apresentadas como sinónimas, (**c**):

a)

*Prof (...)ele come e a seguir o que é que ele faz?
 Als Vai-se embora! <IND>
 Prof Ele vai-se embora /ele despede-se do lavrador **ou** da família do lavrador <INT>
 A <IND> e leva a pedra
 (Prof.A, CP: 529-532)*

b)

*P: Então nessa atitude o que é que ela mostra ter / **ou** qual é a característica que ela mostra ter?
 (Prof.G, TM:179)*

c)

*P: (...) a palavra mãe / **ou** palavra cognata / também se chama palavra cognata (Prof. G, TM:172)*

- O uso do MRP “**ou melhor**”(d), anuncia a correcção que ER propõe:

⁶⁰ A tipologia de marcadores que adoptamos foi inicialmente proposta por GK e aplicada, no estudo de discursos orais do Português do Brasil, por Gaston Hilgert. Outras tipologias são, no entanto, possíveis. Disso é exemplo a proposta de Bosredon (Bosredon 1987:80-84), aplicada ao estudo do discurso oral em sala de aula (ensino da gramática em aulas de Português a alunos do 5º ano de escolaridade) por Ançã (Ançã, 1992)

d)

P - O que é que vocês sentem / ou melhor / o que é que vocês acham que este contador / que este narrador sente?
(Prof. G, CP:135)

- O uso do MRP “**ou seja**”, introduz uma reformulação parafrástica, regra geral uma expansão com carácter explicativo; nos exemplos abaixo indicados (e;f) une enunciados com uma fraca relação de equivalência semântica: em e) explicita-se o uso da pessoa verbal que, erradamente, se pressupunha estar na origem da “estranheza” de um dos alunos; em f) verbaliza-se a representação sobre um frade que o enunciado “ainda por cima um frade” deixara implícito.

e)

P: (...)o peregrino // tava /retribuía o que ela quisesse não era?
NF: é ele que diz “pedi à vontade” ?
P: pedi à vontade /exactamente // ou seja vós/ está a tratar por você/ não é?
B: então e ela a pedir não pedia logo uma casa?
P: precisamente/ porque é que ela não pediu outra coisa?
(Prof, TM:232-236)

f)

P: Se é dinheiro / pronto / agora quando uma criança ou uma pessoa nos pede comer
A: Ainda por cima um frade
P: Exacto / ainda por cima um frade / ou seja / uma pessoa que nós partimos do princípio que é quê?
A: Honesta
P: Honesta / não é?
(Prof. H – CP - 235-239)

- O uso do MRP “**quer dizer**” introduz, no exemplo abaixo indicado, uma reformulação parafrástica que condensa, resume, o que anteriormente foi dito:

g)

P: exactamente / para quem não queria dar nada / de repente lhe estar a dar uma panelinha / um bocadinho de água / um bocadinho de couve / um bocadinho de chouriço / um bocadinho de sal <IND>
A: <IND>
P: quer dizer foi-lhe dando tudo / e no fim quem é que comeu?
(Prof. E, CP: 292-294)

- O uso do marcador “isto é”⁶¹, típico da reformulação parafrástica, que surge por vezes reforçado por repetição da estrutura sintáctica, assinala a explicação, regra geral contida na ER. Veja-se o exemplo seguinte:

h)

P: (...) se realmente / *ahm* / foi como vocês / **isto é** se foi poético / se foi assim aos sentimentos
(Prof. H, CP: 181)

Outras expressões, um pouco menos estereotipadas, inserem-se na mesma subcategoria de marcadores traduzindo, também elas, a noção de reformulação. Nos exemplos que a seguir transcrevemos, parece retomar-se uma vox populi (i;j), ou verificar-se, pela repetição dita “codificada” (Vion, 1992:215-216), a apropriação da palavra do interlocutor (l):

i)

P (...) mesmo nos momentos / é **como nós costumamos dizer** / mesmo nos momentos difíceis há que ser positivo
(Prof.H, CP:47)

j)

P (...) eram meninos bem / **aquilo a que nós chamamos** meninos bem
(Prof. H, CP: 90)

⁶¹ Passando em revista as propriedades de alguns dos marcadores mais frequentemente usados na reformulação do sentido, Bresson observa, a propósito do marcador “isto é” (“c’est à dire”), o seguinte:

A existência desta locução em diversas línguas assume sempre uma função dialógica: os locutores procuram um modo de satisfazer necessidades de interlocução e intercompreensão sendo estas expressões um modo que o locutor tem de se assegurar de que o outro interlocutor tomará um segmento do discurso tal como o locutor pretende (“comme il faut le prendre”). Daí referir o carácter “autoritário” desta fórmula, existente em diversas línguas. Três dados comuns a todas estas realizações linguísticas testemunham isso: 1- o retorno ao que acaba de ser dito é marcado pelo deíctico “isto”; 2- o carácter parentético do enunciado introduzido por “isto é” e seus equivalentes: este carácter é marcado pela pausa ou pela vírgula, é uma espécie de anotação; 3- em toda a realização da fórmula A isto é B, o termo B deve poder ser como que uma interpretação do termo A.

Ao contrário de “ou”, a expressão “isto é” “não marca apenas relações entre termos mas um acto discursivo complexo” para o qual Bresson propõe ao termo de “reprise interpretativa” (p. 6). Também diferentemente de “ou”, que associa termos da mesma natureza e geralmente sintagmas nominais, “c’est-à-dire” liga adjetivos, verbos, sintagmas preposicionais, relativas, etc. Situado entre pausas, o enunciado com “c’est-à-dire” revela geralmente a reconsideração do locutor antecipando as expectativas do outro. Quando é o próprio locutor que retoma as suas palavras, ele deixa perceber uma figura imaginária do seu interlocutor. Embora em certos casos “c’est-à-dire” possa comutar com “ou” e “dito de outro modo”, a retoma interpretativa apresenta diferenças relativamente à reformulação que aquelas expressões (“ou”, “dito de outro modo”) servem para marcar. A reformulação não é uma rectificação. Postula a conservação de um invariante de sentido e não impõe uma hierarquia entre os termos, que são colocados no mesmo plano, como duas formulações igualmente possíveis. É de referir, finalmente, que “c’est-à-dire” pode ser usado como pergunta (Bresson, 1987:5-15).

l)

*P - Numa linguagem / **assim na vossa linguagem** / pão duro / tio Patinhas / não é?/
como vocês costumam dizer / sovina / exactamente
(Prof. H, CP:241)*

Um outro subgrupo de MRP é constituído por elementos típicos da língua oral, marcadores “pragmáticos”⁶² que, numa perspectiva tradicional, integrariam classes morfológicas muito diversas: interjeições, certos advérbios, conjunções, etc.

Os elementos deste segundo subgrupo podem, dependendo do contexto, assumir outras funções que não apenas as de MRP. Como marcadores de reformulação, assinalam, sob a forma resumo recapitulativo, o retorno a um tema previamente abordado no diálogo e entretanto abandonado ou interrompido por uma digressão. É o caso dos marcadores “ora bem”, “portanto”, “então” que ocorrem nos exemplos seguintes:

m)

*P: **ora bem** já analisámos o espaço / o tempo / as personagens / a acção / há aqui no conto algumas expressões populares (...)
(Prof. G CP:360)*

n)

*P: escrevemos isso no final/ está bem?// **então** como estava a dizer/ uns talvez sejam mais conhecidos do que outros/ se calhar de alguns já ouvistes falar/ de outros ainda não/ mas/ vamos ver//
Prof. Ar, CP: 008)*

o)

*P: Pronto / mas agora vamos ver / Inês / vamos continuar / **portanto**⁶³ houve uma tentativa para acabar com a miséria / uma tentativa positiva / e a Morte / também pretendia acabar com a miséria?
(Prof. G, TM:215)*

⁶² Trata-se de morfemas que servem para “estruturar” a conversação. Ver a comparação que os autores estabelecem entre um grupo de marcadores pragmáticos, os “marcadores de estruturação da conversação” estudados por Auchlin, e os “marcadores de reformulação parafrástica” (GK,1983:311)

⁶³ “Portanto” ocorre frequentemente como conector argumentativo. Quando usado como MRP, pode comutar com o marcador “então” e assume um carácter recapitulativo. Também em português, o seu uso parece corresponder exactamente ao descrito por Zenone: «“donc” indique la reprise du fil du discours après une digression; il renvoie anaphoriquement à un topique dont il a été question préalablement et qui est ainsi reintroduit »(Zenone, 1981: 116- 117) citado por GK, 1983:340.

Finalmente, um último grupo de marcadores, ainda usado como uma categoria muito “aproximativa” porque menos estudado⁶⁴, é constituído por factores prosódicos como a entoação, as hesitações, as pausas, a intensidade ou a velocidade de elocução com que um segmento é produzido (Fuch, 1982: 31).

A simples justaposição de enunciados pode, aliás, como J. Fonseca refere, indiciar a actividade de reformulação (Fonseca, 1991: 174)⁶⁵.

Nos nossos dados, a reformulação é recorrentemente assinalada pelo uso de alguns destes marcadores, como a hesitação ou a pausa, inseridos entre enunciados que frequentemente evidenciam um certo paralelismo sintáctico.

p)

P: E como é que é a sociedade?

A: Egoísta / ambiciosa / racista

*P: Egoísta / ambiciosa / racista / **ahm** / discrimina as pessoas / julga as pessoas / faz julgamentos / muitas vezes incorrectos das pessoas /*

(Prof. G, TM:514-516)

Exemplificados, de um modo genérico, os aspectos centrais da estrutura e do funcionamento da actividade de reformulação, passaremos a abordar a sua ocorrência no discurso didáctico.

- **Quando o professor reformula**

As tabelas abaixo apresentadas dão-nos as ocorrências mais relevantes da actividade de reformulação presente nas aulas analisadas.

Não é facto inesperado verificarmos o predomínio desta actividade no discurso do professor.

O formato de participação verificado, (P-ALS/A), confirmava um tipo interacção tradicionalmente centrada no professor.

Por outro lado, as perguntas predominantemente formuladas, faziam antever respostas curtas, sobre elementos pontuais do texto, que não exigiriam ao aluno

⁶⁴ A propósito deste tipo de marcadores, GK comentam: “Certains éléments prosodiques peuvent aussi assumer une fonction de marqueur, bien qu’ils n’aient pas retenu beaucoup d’attention. (...) Nous sommes loin de pouvoir combler cette lacune, mais cela n’est pas une raison pour dire que ces marqueurs n’existent pas. (...) Les facteurs prosodiques qui peuvent entrer en jeu pour indiquer une relation de reformulation sont nombreux; à côté de l’intonation, de l’accentuation, de la vitesse de débit, les hésitations, les pauses et l’intensité de la voix peuvent jouer un rôle. Mais pour aboutir à des résultats concluants dans ce domaine, des recherches systématiques et plus approfondies sont indispensables. (GK, 1987 :44-45)

⁶⁵ “

um esforço maior de verbalização de uma opinião, ou de justificação, mais prolongada, da sua resposta.

Com efeito, reparando nos tipos de hetero-reformulação mais significativos, dos professores, podemos antever, a rectificação bem como a repetição (ratificação) da resposta do aluno, habitualmente seguidas de uma reformulação, por expansão, que a explicita.

É também como explicitação que a auto-reformulação do professor predominantemente se processa.

O trabalho interpretativo em sala de aula cabe, assim, predominantemente ao professor que, por aproximações sucessivas, vai verbalizando, explicitando o seu pensamento, o que parece constituir um esforço de clarificação e de adequação do que diz, ao que supõe ser o grau de conhecimento e/ou de compreensão dos alunos a quem se dirige.

No entanto, “(...) nenhuma operação de reformulação parafrástica é discursivamente neutra” (Maingueneau, 1991:147-148) e iremos constatar, em seguida, o modo como, pela paráfrase, os sentidos se circundam e se controlam.

			Professor										Totais
									CP	TM	CP	TM	
			A	B	C	D	E	F	G	G	H	H	
Auto-Reformulações	Repetição		21	9	9	8	5	16	5	2	12	2	89
	Paráfrase	Explicitação	51	38	9	24	5	15	21	7	11	7	188
		Explicação definidora	1	0	1	2	0	10	0	0	1	0	15
		Exemplificação	0	0	2	1	2	5	1	0	0	0	11
		Denominação	2	1	0	3	1	1	0	2	0	2	12
		Resumo	12	10	6	9	0	2	1	1	2	1	44
	Correcção	Rectificação	13	3	3	2	6	3	9	7	3	7	56
		Infirmação	0	2	2	0	0	4	0	0	1	0	9
Hétero-Reformulações	Repetição		109	54	19	54	41	22	26	22	39	22	408
	Paráfrase	Explicitação	20	10	6	26	14	0	10	12	21	12	131
		Explicação definidora	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	2
		Exemplificação	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2
		Denominação	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
		Resumo	0	0	0	5	1	1	0	2	4	4	17
	Correcção	Rectificação	3	6	0	8	75	2	4	8	3	8	117
		Infirmação	5	3	0	5	2	5	0	1	2	1	24

Tabela 25 - A reformulação discursiva dos professores

- Quando o aluno reformula

			Alunos/ Aulas (Professor A, B, C, D, E, F, G, H)										
									CP	TM	CP	TM	
			A	B	C	D	E	F	G	G	H	H	Totais
Auto-Reformulações	Repetição		4	1	1	2	0	1	0	1	2	2	14
	Paráfrase	Explicitação	4	0	1	1	0	1	0	0	5	3	15
		Explicação definidora	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	2
		Exemplificação	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2	4
		Denominação	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Resumo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Correcção	Rectificação	2	0	0	1	2	2	1	1	3	2	14
		Infirmiação	0	1	0	0	0	1	0	0	2	0	4
Hétero-Reformulações	Repetição		3	5	1	3	9	6	3	2	7	3	42
	Paráfrase	Explicitação	12	11	1	32	20	2	2	11	10	2	103
		Explicação definidora	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
		Exemplificação	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
		Denominação	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
		Resumo	1	0	0	1	1	0	0	0	2	0	5
	Correcção	Rectificação	1	3	0	0	0	2	0	1	0	0	7
		Infirmiação	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3

Tabela 26 – A reformulação discursiva dos alunos

A actividade de reformulação é muito pouco relevante no discurso dos alunos.

Relativamente a esta actividade de reformulação discursiva, os casos mais evidentes são os de hetero-reformulação, frequentemente a explicitação de segmentos do texto.

A hetero-repetição ocorre, com alguma frequência, no momento de leitura, quando o aluno repete a correcção feita pelo professor ou quando, como já referimos, o aluno usa a repetição tentando “ganhar” tempo até encontrar a resposta pedida.

Se, pontualmente, nas sequências discursivas, uma reformulação pode ter uma função muito específica e destacável, como são os casos das correcções, ou aqueles que simplesmente explicitam o sentido de uma expressão ou locução, a paráfrase assume, no funcionamento global dos discursos, uma forma de controlo dos sentidos em benefício das leituras já estabilizadas para um texto. Por isso, ao

mesmo tempo, a paráfrase é uma forma de fechamento de sentidos e de verificação, no caso da sala de aula, da compreensão do texto, segundo a orientação que se pretende, e que é sempre a que provém da leitura socialmente privilegiada, num dado tempo.

Assim, o estudo de seu funcionamento ideológico-discursivo não pode ser feito fora do amplo contexto da leitura e interpretação de textos, uma actividade de longa tradição.

3.5. A pergunta e a paráfrase na leitura dos contos “Caldo de Pedra” e “Tia Miséria”

Observaremos quatro recortes, exemplificativos, em nosso entender, de procedimentos de apropriação do conto popular em sala de aula: eles traduzem a “formalização” de uma abordagem que anula a especificidade destes contos e sublinham a sua “infantilização”, já verificada noutras instâncias.

A par destes dois procedimentos, a apropriação escolar do conto popular faz-se, ainda, nas situações específicas de estudo destes dois contos, por um procedimento de “descarnavalização” e, no caso específico de “Tia Miséria”, pelo que poderemos considerar como a “naturalização do social.

São procedimentos que se realizam, no discurso, com recurso a perguntas e paráfrases, com as quais se traça o caminho das compreensões privilegiadas.

Recorte 1 ´

- | | |
|------|--|
| (01) | P: Não / não / mas o objectivo é esse / é dar uma lição / não é? / dar uma lição / olhem / para terminar // vamos ver / vamos olhar / aquelas características // vamos olhar aquelas características / que vocês estiveram a passar / comuns à generalidade dos contos / e vão ver se este conto também <u>tem / apresenta</u> essas características / está bem? / primeira /.../ (...) |
| (02) | A: Δ [O conto tem sempre um tema/ valorizam-se qualidades e criticam-se defeitos] |
| (03) | P: <u>Valorizam-se qualidades criticam-se defeitos</u> |
| (04) | T: Verdade |
| (05) | P: Como vocês viram / não é? / qualidades do frade / defeitos do lavrador / como vocês há pouco viram / mais |
| (06) | A: Δ [Há sempre uma lição a aprender] |
| (07) | P: <u>Há sempre uma lição a aprender</u> |

(08)	T: Verdadeiro
(09)	(...)
(10)	A: Δ [Estrutura semelhante / apresentação da situação inicial]
(11)	P: Há uma apresentação de <u>uma situação inicial</u> / <u>o frade vai bater à porta do lavrador</u> / <u>para lhe pedir / esmola / peditório</u> / <u>andava no peditório</u> / a seguir
(12)	A: Δ [Apresentação de uma situação problema]
(13)	P: Situação problema / qual é a situação problema aqui / Tânia?
(14)	TAN: <SIL>
(15)	P: Qual é a situação problema? / o lavrador recusa-se
(16)	TAN: <u>A dar de comer</u>
(17)	P: <u>A dar a esmola</u> / recusa-se a dar-lhe aquilo que ele pretende / não é? / recusa / situação problema
(18)	A: Δ [Resolução da situação problema]
(19)	P: <u>Resolução da situação problema</u> / ele tenta resolvê-la / não consegue a esmola / é / é bem verdade / mas consegue outra coisa / consegue matar a fome / é um problema também que ele tinha / que é /era a fome / e mais?
(20)	A: Δ [Conclusão / lição]
(21)	P: Conclusão / há uma conclusão / e o contador / e o narrador / até / eu gosto muito desta parte final Δ [e assim comeu onde não lhe queriam dar nada] / dá a sensação que ele está satisfeito não é?
(22)	A: Vencedor
(23)	P: <u>Vencedor</u> / <u>o frade saiu vencedor</u> e / pronto por hoje é só / ficamos por aqui
(Prof. G- CP:1-23)	

No recorte 1 a aula encerra-se por um exercício de verificação de características do conto popular.

O aluno lê o item da ficha informativa e verifica-se a aplicabilidade dessa característica no texto que acabou de ser estudado.

A palavra do professor impõe um ritmo ágil: à leitura do item pelo aluno, segue-se a hetero-repetição desse segmento pelo professor, enfatizando assim a característica em questão.

Pontualmente, o professor auto-reformula alguns dos seus enunciados: em 01, corrige a palavra sentida como imprecisa; em 11, após hetero-repetição da palavra do aluno, procede por expansão, reformulando o segmento que lhe importa precisar e avançando depois, por reformulações sucessivas, até ao encontro da expressão apresentada no texto (esmola / peditório / andava no peditório); em 23 a hetero-repetição da resposta obtida ratifica-a e, logo a seguir, esse curto enunciado, expandido, encontra lugar numa frase completa.

As perguntas, quase exclusivamente perguntas “tag”, visam apenas a confirmação do que é dito, do que, pouco antes, tinha sido enunciado - (“*Como vocês viram / não é?*”).

E, o que foi dito, foram os “ defeitos do lavrador” e as “qualidades do frade” que “sai vencedor ” desta história...

É, portanto, uma leitura que perde a sátira anti-clerical e o “carnavalesco” que Bakhtine tão bem caracteriza

Num novo recorte verificamos o mesmo procedimento de “descarnavalização” e, pelo jogo conjugado da pergunta (orientada) e da paráfrase, a imposição de um sentido pretendido:

Recorte 2

P: Caracterizaste os lavradores / a família de lavradores como egoístas / como pessoas pouco bondosas / pouco generosas / porque quem nos pede algo para comer / vocês acham que nós devemos negar?
A: Não / se fosse dinheiro
P: Se é dinheiro / pronto / agora quando uma criança ou uma pessoa nos pede comer
A: Ainda por cima um frade
P: Exacto / ainda por cima um frade / ou seja / uma pessoa que nós partimos do princípio que é quê?
A: Honesta
P: Honesta / não é? / então caracterizaste a família do lavrador / egoísta / e eu junto / **não é generosa / não é?**
A: Insensível
P: Numa linguagem / assim na vossa linguagem / **pão duro / tio Patinhas / não é?** / como vocês costumam dizer / sovina / exactamente / e o frade / como é que tu o caracterizavas?
A: O frade era uma pessoa / inteligente
P: Inteligente / matreira / achas que a palavra inteligente é mais correcta?
A: Não
A: Astuta
P: Astuta / matreira / manhosa / esperta
A: Como uma raposa
P: Como uma raposa / exactamente / olha / viste / viram alguma maldade / ó Andreia / estás aí assim a olhar / viste alguma maldade no frade? / achas / viste algum acto condenável no frade?
AND: Não / acho que não
P: Achas que não / porquê?
AND: Porque ele só queria comer / ahm / sim / acho que sim
P: **Maldade / houve maldade / maldade / maldade?**
AND: Maldade / maldade / não / houve assim <IND>
P: Ah / na tua opinião / tu achas que ele queria dar uma lição aos donos da casa / ahm / bem / os donos da casa / achas que eles perceberam a lição?
AND: Se calhar não
P: Se calhar não

(Prof. H-CP: 233 – 261)

Um novo recorte (3), exemplifica a ocorrência generalizada do que julgamos poder considerar como um procedimento de *naturalização do social*: aceita-se literalmente a moralidade do conto, perdendo-se, na sua leitura, a

compreensão do que é dito quanto aos que, sobre a miséria dos outros, constroem poder e fortuna.

Mais uma vez, a inversão da ordem estabelecida, as “táticas” usadas pelos mais fracos que, momentaneamente, pela astúcia e manha, conseguem vencer ricos e poderosos (na ocorrência a Miséria que, pela astúcia, impede a inicialmente a Morte de a levar consigo), é apagada na leitura destes contos.

A morte e a miséria são aqui tomadas como “realidades” de idêntica natureza, inscritas ambas, na “ordem natural” da vida.

Nesta (e noutras) aulas, explica-se a necessidade da morte, com um mesmo tipo de argumentos (*pois é/ onde é que nós cabíamos todos?*) mas, curiosamente, não se apresenta, para a miséria, uma explicação.

Recorte 3

62A. E as agências funerárias também estavam a perder
 363P: não havia agências funerária/ ∧ [então a morte teve que entrar em combinação com a tia miséria]/ pois claro/ se não era uma desgraça não era?/ porque é que era uma desgraça?/ V?
 364V: não sei!
 365P: não sabes? / então porquê?/ então se não morria ninguém?/ achas que era normal?/ tendo em conta o ciclo de vida normal das pessoas?
 366ALS: não
 367P: não/ pois era então /.../
 368NF: e nem sequer havia lugar para toda a gente!
 369P: pois é/ onde é que nós cabíamos todos?
 370NF: e a miséria é que ia duplicar e triplicar
 371P: precisamente/ a miséria multiplicava e triplicava /se não houvesse a morte também// então vamos continuar/ então a morte vai convencer a tia miséria / ∧ [que a deixasse descer que lhe poupava a vida]/ então /por que é que a morte fez esse trato com a tia miséria? S?
 372S: não sei stora
 373P: alguém quer ajudar a S? Alb?
 374Alb: eu stora?
 375P: sim/ por que é que achas que a morte entrou em combinação/ com a tia miséria?
 376Alb: a morte entrou em combinação com a tia miséria porque se não entrasse em combinação com ela/ a morte não podia descer assim da pereira <IND>
 377P: e mais do que isso?
 378A: <IND>
 379P: mais do que isso
 380A: ela não gostou de estar lá presa em cima!
 381P: sim ela não gostava de estar lá presa em cima / T queres tentar?
 382T: ela não quer ficar lá em cima /e assim não podia levar os mortos
 383P: mas tendo em conta toda a simbologia deste pequeno conto/ mais do que isso M?
 384M: <IND>
 385P: sim mas mais do que isso?
 386B: porque a miséria nunca acaba

387P: a miséria não acaba/ e a morte acaba?
 388B: a morte também não!
 389P: então a morte podia ficar presa em cima da árvore?
 390ALS: não !
 391P: não/ porquê? morte e miséria são/.../
 392ALS: são tragédias!
 393P: são realidades /que estão presentes ao longo de toda a história / não é?
 394A: e que nunca vão acabar
 395P: e que nunca vão acabar/ e que não adianta que / um seja preso numa pereira durante uns tempos porque ele há-de voltar não é?/ vamos continuar/ ∧ [e assim aconteceu porque a miséria enquanto o mundo for mundo há-de existir sempre] / não é ?/ cá está o rematar de toda a história // muito bem/ vocês agora já perceberam bem a ideia deste conto?
 (Prof D:362-395)

Recorte 4

P: Exacto / ∧[viviam numa cabana de pedra seca / e coberta de colmo e ramalhiça / e por únicos haveres tinha diante da porta uma pereira / sempre assaltada pelos rapazes do lugarejo] / este acto dos rapazes assaltarem a pereira da tia Miséria / é um acto que / a nível social / representará o quê? / Marta
 (...)

 MAR: Eu acho que deve representar / por exemplo / nós / **quer dizer** / nós não
 P: Nós não
 MAR: <IND> abuso
 P: Abusam das pessoas mais pobres / exacto / no fundo / os rapazes são mais / são mais fortes /e abusam de quê? / de uma velhinha que não se pode defender / no fundo / isso colocado em termos sociais actuais / podemos ver isso como? / Marta
 MAR: <IND>
 P: As pessoas mais ricas que exploram o quê?
 ALS: As pessoas mais pobres
 P: As pessoas mais pobres
 A: O Governo / por exemplo / que se esquece daquelas pessoas que não têm casa
 P: O Gove / falemos de políticos / que é para não estarmos a falar de Governo já agora
 A: O Durão Barroso só sabe criticar
 P: Não falamos agora aqui em nomes / **ahm** / podemos falar dos políticos / que muitas vezes se esquecem daqueles que são mais desfavorecidos / exacto / continuando / ∧[de uma vez parou-lhe à porta...
 (Prof H- TM)

Finalmente, o recorte 4 dá-nos um exemplo concreto do controle do professor sobre os temas permitidos ou proibidos.

Na verdade, neste exemplo, vemos funcionar a paráfrase, porque as perguntas do professor em breve se transformam em pedido /ordem: a exortação ao regresso ao geral, com o recurso a um termo mais geral (“podemos falar dos políticos”). E, depois do sobressalto, a leitura regressa sossegada à linha exacta do texto, por momentos interrompida: “de uma vez parou-lhe à porta....”

Conclusão

Chegados ao final deste estudo sobre a apropriação escolar do conto popular de tradição oral, pretendemos agora apresentar as principais conclusões que dele retiramos.

Apresentámos, no capítulo I, as diversas designações que recobrem o campo literário aqui focado: muitos dos estudiosos, querendo sublinhar a transmissão multissecular desta arte verbal, chamam-lhe “literatura tradicional”; outros, entendendo ser o modo dessa transmissão a sua característica mais relevante, assinalam esse aspecto, dando-lhe o nome de literatura “tradicional de transmissão oral” (Lopes, 1983:45; 2000:224) ou “literatura de expressão oral” (Diniz, 1993: 47) ou ainda “literatura tradicional de expressão e transmissão oral” (Dine et Fernandes, 1999:11-12). Há também quem, como Guerreiro, pretenda enfatizar a sua origem, continuando a chamar-lhe literatura “popular”, embora se reconheça a indeterminação que o termo comporta (Guerreiro, 1978: 10).

Frequentemente os três adjectivos – tradicional, oral, popular – integram, em combinatória diversa, as designações sugeridas, sendo esta oscilação terminológica um indício de alguma ambiguidade quanto à conceptualização elaborada sobre esta arte verbal.

Os binómios campo/cidade, oral/escrito, letrado/iletrado, novo/velho, individual/colectivo são as dicotomias mais frequentemente usadas para construir distinções entre a literatura consagrada e uma “outra literatura”, a popular, diferentemente existente nas suas formas de produção, circulação e recepção.

Facto é que, da teorização que entre nós se inicia com o advento do romantismo, se perpetua uma representação predominante desta literatura, como fenómeno unitário de um passado em vias de extinção: é criação colectiva e anónima de um povo, visto como uma camada homogénea, rural e iletrada, ainda detentora das raízes seculares de uma arte oral que, no espaço urbano, se foi perdendo.

Expusemos, no Capítulo II, as opções metodológicas que orientaram este estudo: um percurso norteado pela observação, descrição e interpretação de dados verbais produzidos em diferentes instâncias discursivas, nas quais se reconfigura, se “escolariza” a literatura (o conto) popular.

Como vimos no Capítulo III, é a visão de um “património” literário oral a preservar (recolhendo-o, reproduzindo-o ou recriando-o) que surge consagrada nos programas dos três ciclos de escolaridade, fazendo eco da função identitária atribuída ao ensino desta literatura por pedagogos e outros intelectuais republicanos do século XIX (Adolfo Coelho, Teófilo Braga, etc.).

Consagrada, nos seus diferentes géneros, nos Programas actuais, a literatura popular/tradicional surge aí predominantemente inserida, visando o desenvolvimento de competências do domínio oral.

Ela partilha o seu espaço, nos dois primeiros ciclos, com a literatura dita “infantil” (que teve, como sabemos, na literatura popular, a sua origem) e vai-se “especializando” ao longo do 3º ciclo: é ao género narrativo em prosa (e muito particularmente ao conto) que é feita referência nesses programas. A par das recolhas a serem feitas pelos alunos no seu meio, neles se precisa, igualmente, quais as colectâneas de contos a serem consultadas.

Ainda no terceiro capítulo, pudemos ver de que modo as prescrições contidas nos programas aparecem apresentadas nos manuais.

Começamos por nos aperceber, analisando a sua estrutura em unidades temáticas, da “indecisa” inclusão das narrativas populares ora em secções consagradas ao estudo de textos não literários (textos da comunicação social) ora precedendo a abordagem do “conto de autor”.

Entre textos não literários e textos ditos literários, o lugar que a literatura popular ocupa aparenta ficar numa zona de indefinição, em muito reflectindo a subalternidade que lhe é atribuída pelas teorizações literárias.

Sobre o conto popular, frequentemente apresentado por contraste com contos de autores consagrados, aparecem ressaltadas as suas características de “simplicidade”, o carácter popular da linguagem registada, bem como o seu carácter tradicional, oral, colectivo e anónimo.

Mas esta literatura, que se apresenta como oral, aparece nos manuais de 3º ciclo, quase exclusivamente abordada nas suas versões escritas, propostas para actividades de leitura, sendo raramente sugeridas actividades de recolha (e reconto) feitas pelos próprios alunos, nas comunidades em que se inserem.

Dos contos seleccionados nestes manuais, retirados de colectâneas de Teófilo Braga, Adolfo Coelho, Ataíde de Oliveira..., raramente são

apresentadas versões, quando sabemos ser a “variabilidade” uma das características específicas destas formas literárias, decorrente quer da sua transmissão oral, quer da adaptação aos diferentes contextos em que são narradas. A variação, o múltiplo que a oralidade consagra, transforma-se na forma fixa, única, do texto escrito e, sobre esse texto, as actividades propostas em muito pouco diferem das apresentadas na exploração de excertos narrativos de autores nacionais ou estrangeiros.

A consulta de manuais dos diferentes níveis da escolaridade básica permitiu-nos constatar a recorrência de contos ditos maravilhosos – habitualmente tidos como “infantis” - e de contos de animais, nos dois primeiros ciclos, e a maior inclusão de contos jocosos ou “facécias”, nos últimos anos de escolaridade.

É à “interpretação” de dois destes contos – “O Caldo de Pedra” e “Tia Miséria”, leccionados nos 7º e 8º anos de escolaridade, que vimos serem consagradas as aulas que analisámos no IV e último capítulo do nosso trabalho.

Nelas pudemos verificar o modo como os sentidos, previamente atribuídos a estes textos pelo professor, se impõem como leitura “legítima” e os conceitos que, relativamente ao conto popular, se transmitem...

Assim, pelos dados analisados, parece construir-se, nesse processo de apropriação, um sentido para esta literatura e por extensão para a cultura popular.

O estudo revela-nos que a apropriação se faz por um processo de **infantilização**, definindo-se a literatura popular não só como destinada a crianças, mas considerando-a, também, como estruturalmente “simplista” e ingénua; pelo processo de **descarnavalização**, através do qual se retiram da literatura popular todos os seus procedimentos de inversão (o mundo às avessas de que trata Bakhtine quando analisa a obra de Rabelais) e, portanto, toda a sua potencialidade crítica das situações vividas pelo homem; por um procedimento de **formalização**, pelo qual a recriação popular se estanca na fixação de uma versão – aquela(s) que está (estão) nas recolhas já feitas – e se transforma cada conto, nessa versão fixada, em fonte de exemplos do modo popular de construção, estrutural, linguística e ideológica, da sua literatura.

Estes três grandes efeitos do processo de apropriação escolar da literatura popular, e particularmente do conto, constroem uma representação a respeito da produção ficcional de origem popular: simplicidade, conservadorismo e ingenuidade. Mas também um outro efeito de sentido mais perverso porque menos explícito: o de que a produção popular estancou, já não existe mais. É bem verdade que ao olhar para o passado – um património a conservar – propõe-se também a recolha do que se conta contemporaneamente, mas a suposição que preside a esta proposição é que são contos tradicionais o que se conta no presente. Assim, contos com temáticas mais recentes e mesmo géneros populares mais recentes deixam de ser considerados.

Ao não serem explicitadas estas produções, acaba-se por produzir o efeito de sentido de que o colectivo, o anónimo, o povo deixou de produzir narrativas. Sobra-lhe somente a cultura de massa, avassaladora sim, hegemónica também, mas não exclusiva. Para além do que na escola se estuda, as ruas estão cheias de histórias povoando desejos, reunindo pessoas e mostrando o avesso do mundo ordenado e controlado, visível à superfície. Buscar estas outras invenções do quotidiano será outra história...

Bibliografia

A

- Abrantes, P. (2002). “Introdução”. *A avaliação das aprendizagens no ensino básico. Reorganização curricular do ensino básico. Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas*. Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Afonso, E.R. (2002). “A reformulação na abordagem de um conto tradicional português”. *Actas do VII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Santiago de Compostela.
- Afonso, E.R. (2005). “E como é que os peixes se nascem?. A importância das perguntas na construção do diálogo educador – criança”. *Actas do Congresso sobre Aquisição da Linguagem*. ESE. Guarda.
- Albuquerque, F. (1999). “Para uma leitura programática do conto”. *Revista da Universidade de Aveiro – Letras*. 16: 99-108.
- Alcoforado, D. (1996). “Ecos e ressonâncias: a onomatopeia na literatura oral”. *Revista Estudos de Literatura Oral*. 2: 25-32.
- Altet, M. (1992). “Un concept pour analyser les modes de communication pedagogique en classe et leur influence sur les stratégies pédagogiques: L’épisode”. *Revista Intercompreensão*. 2: 53-73.
- Alves, P.J.C. (2007). *Concepções e práticas pedagógicas sobre a leitura – Uma análise de provas de avaliação*. Tese de Mestrado em Educação – Área de Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino de Português. Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho
- Amor, E. (1993). *Didáctica do Português – Fundamentos e metodologia*. Texto Editora. Lisboa.
- Ançã, M.H. (1992). “Marcadores de reformulação parafrásica no discurso didáctico”. *Revista O Professor*. 27: 25-28.

Andrade, A.I. e Araújo e Sá, M.H. (1994). "A Interação em aula de Línguas: Uma proposta de categorização didáctica". *Revista Intercompreensão*. 4: 85-106.

Andrade, A.I. (1997). *Processos de Interação Verbal em Aula de Francês Língua Estrangeira. Funções e Modalidades de Recurso ao Português Língua Materna*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro.

Antti Aarne (1961) - *The Types of the Folktale: A Classification and Bibliography*, The Finnish Academy of Science and Letters, Helsinki

Apotheloz, D. e Grossen, M. (1995). "Reformulations et négociations des significations dans un entretien psychothérapeutique". In D. Veronique e R. Vion (Eds). *Modèles de l'interaction verbale*. Publications de l'Université de Provence, Aix-en-Provence.

Araújo e Sá, H. e Andrade, A.I. (2002) - *Processos de Interação Verbal em Aula de Línguas. Observação e formação de professores*. IIE. Lisboa.

Arends, R.I. (1995). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill. Lisboa.

Aristóteles. (2000) *Retórica*. Imprensa Nacional - Casa da Moeda. Lisboa.

Authier-Revuz, J. (1990). "La non-coïncidence interlocutive et ses reflets méta-énonciatifs". In A. Berrendonner e H. Parret (Eds). *L'interaction communicative*. Ed. Peter Lang. Berne.

B

Bain, D., Erard, S. e Séchaud, M. (1994). "Comment repérer et aider les lecteurs précaires?". In *Revista Enjeux*. 31: 101-112.

Bakhtine, M. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage, essai d'aplication de la méthode sociologique en linguistique*. Les Editions de Minuit. Paris.

Bakhtine, M. (1984). "Les genres du discours". In *Esthétique de la création verbale*. Ed. Gallimard. Paris.

- Bakhtin, M. (1987). *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento. O contexto de François Rabelais* (Y.F. Vieira, Trad.). Hucitec / Editora da UnB. São Paulo.
- Bakhtin, M. (1991). *Problemas da poética de Dostoievski*. (P. Bezerra, Trad.) Forense Universitária. Rio de Janeiro.
- Bange, P. (1987). "L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire: une consultation". Actes du colloque tenu à Université de Lyon 2 du 13-15 décembre 1985. Ed. Peter Lang. Berne.
- Bange, P. (1995). "Signification et intercompréhension. Essais d'explication de concepts". In D. Veronique e R. Vion (Eds). *Modèles de l'interaction verbale*. Publications de l'Université de Provence. Aix-en-Provence.
- Barthes, R. (1994). L'ancienne rhétorique. Aide-mémoire. Revista Communications. 16 : 254-340. Éditions du Seuil. Paris.
- Barthes, R.(1977). "Introduction à l'analyse structurale des récits", in R. Barthes et al. *Poétique du récit*, Ed. du Seuil, Col. Points.
- Batista, A.A.G. (1997). *Aula de Português. Discurso e saberes escolares*. Martins Fontes Editora. São Paulo.
- Belmont, N. (1999). *Poétique du conte. Essai sur le conte de tradition orale*. Ed. Gallimard. Paris.
- Belmont, N. (2001). *Folclore – Dictionnaire des genres et notions littéraires*. 2^a edição, Encyclopaedia Universalis / Albin Michel. Paris.
- Bernicot, J. e Caron-Pargue, J. et Trogon, A.(1997). *Conversation, Interaction et Fonctionnement cognitif*. Nancy. Presses Universitaires de Nancy.
- Benjamin, W. (1992). "O Narrador. Reflexões sobre a obra de Nokolai Lesskov". In *Sobre a Arte, Técnica, Linguagem e Política*. Relógio de Água. Lisboa.
- Bernstein, B. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico. Classe, códigos e controle*. Petrópolis, Ed. Vozes

- Berthoud, A.-C. (1988). "Ambiguïté, malentendu et stratégies paradiscursives". In Fuchs, C. (coord.). Actes du colloque de Caen, 9-11 avril 1987. Université de Caen. CNRS. pp. 139-142.
- Berthoud, A.-C. e Mondada, L. (1995). "Modes d'introduction et de négociation du topic dans l'interaction verbale". In D. Veronique e R. Vion (Eds). *Modèles de l'interaction verbale*. Publications de l'Université de Provence. Aix-en-Provence.
- Bertrand, D. (1997). "La paraphrase dans le commentaire littéraire". In Revista Pratiques. **95**: 87-99
- Bès, G.G. e Fuchs, C. (Coord.) (1988). *Lexique et paraphrase*. Presses Universitaires de Lille. Lille.
- Bettelheim, B. (2004). *A Psicanálise dos contos de fadas*. 18ª edição. Ed. Paz e Terra. São Paulo.
- Bloom, B. et al. (1979). *Taxinomia de Objectivos Educacionais*. Vol.1. Editora Globo. Porto Alegre.
- Bogdan, R.C. e Biklen, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora. Porto.
- Boissat, D. (1991). "Questions de classe: questions de mise en scène, questions de mise en demeure". In C. Kerbrat-Orecchioni. *La Question*. Presses Universitaires de Lyon. Lyon.
- Bolème, G. (1986). *Le peuple par écrit*. Éditions du Seuil. Paris.
- Bosredon, B. (1987). "Si dire c'est faire, reprendre c'est faire quoi? ". Revista *Langue Française*. **73**: 76-90.
- Bouchard, R. (1995). "Interaction, discours et tensions. A propos de quelques genres pédagogiques oraux et écrits". In D. Veronique e R. Vion (Eds). *Modèles de l'interaction verbale*. Publications de l'Université de Provence. Aix-en-Provence.

- Bourdieu, P. e Chartier, R. (1993). "La lecture: une pratique culturelle. Débat entre Pierre Bourdieu et Roger Chartier". In R. Chartier (Org.). *Pratiques de la lecture*. Payot. Paris.
- Bouvier, J.-C. (1987). "Contes de l'écrit – contes de l'oral : l'opposition est-elle pertinente? ". In *Littérature orale traditionnelle populaire*. Actes du Colloque. Fondation Calouste Gulbenkian. Centre Culturel Portugais. Paris.
- Boyer, Pascal (2001). "Tradition orale" in *Dictionnaire des Genres et notions littéraires*. Encyclopaedia Universalis. Albin Michel. Paris.
- Braga, T. (1995). "Literatura dos Contos Populares em Portugal". In *Contos tradicionais do Povo Português* Vol. II. Publicações Dom Quixote. Lisboa.
- Braga, T. (1998). "Nota Preliminar". In *Contos tradicionais do Povo Português* Vol. I. Publicações Dom Quixote. Lisboa.
- Braga, T. (1998). "Da Novelística Popular. Sua origem, persistência e transmissão". In *Contos Tradicionais do Povo Português*, vol. I, Pp.31-79. Dom Quixote. Lisboa.
- Bresson, (1987). "C'est à dire ou la reprise interprétative". *Revista Langue Française*. **73** : 5-15.
- Breton, P. e Gauthier, G. (2001). *História das teorias da argumentação*. Editorial Bizâncio. Lisboa.
- Bricout, B. (2001). "Conte". In *Dictionnaire des Genres et notions littéraires*. 2e Ed.. Encyclopaedia Universalis / Albin Michel. Paris
- Brixhe, D. e Specogna, A. (1999). "Actes de reformulation et progression du savoir". *Revista Pratiques*. **103/104**: 9-27.
- Bronckart, J.-P. e Giger, I.P. (1998). "La transposition didactique, Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice". *Revista Pratiques*. **97-98**:35-58.
- Bruner, Jérôme S. (1983). *Savoir faire. Savoir Dire*. Paris: PUF.
- Burke, P. (1978). *Popular culture in early modern europe*. Temple Smith Ed. London.

C

- Campos, B. P. (1995). *Formação de Professores em Portugal*. Instituto de Inovação Educacional (IIE). Lisboa.
- Canvat, K. (1993). "Enseignement de la littérature et distance culturelle". *Revista Enjeux*. **30**:105-120.
- Canvat, K. (1999). "Comprendre, interpréter, expliquer, décrire les textes littéraires. Postures de lecture et opérations métacognitives". *Revista Enjeux*. **46**: 99-115.
- Cardoso, M. H. (2005). *Práticas de avaliação em Língua Portuguesa: representações da disciplina em testes escritos*. Tese de Mestrado em Educação. Universidade do Minho.
- Carvalho, R. (1996). *História do Ensino em Portugal*. 2ª ed. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Castro, R.V. (1991). *Aspectos da interação verbal em contexto pedagógico*. Horizonte. Lisboa.
- Castro, R. V. (1995). *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho. Braga.
- Castro, R.V (1998_a) - "Leitura e escrita em contexto escolar. Para a caracterização de um campo de investigação." In R.V. Castro e M.L.D. Sousa. *Entre Linhas Paralelas. Estudos sobre o português nas escolas*. Editora Angelus Novus. Braga.
- Castro, R.V. (1998_b). "Para a análise do discurso pedagógico. Um estudo das representações formais da língua em programas de Português". In R.V. Castro e M.L.D. Sousa. *Entre linhas paralelas. Estudos sobre o português nas escolas*. Editora Angelus Novus. Braga.
- Castro, R.V. (1998_c). "A interação verbal em contexto pedagógico. Algumas categorias de análise". In R.V. Castro e M.L.D. Sousa. *Entre linhas paralelas. Estudos sobre o português nas escolas*. Editora Angelus Novus. Braga.

- Castro, R.V. (1998_d). "A tomada de palavra na interacção verbal. Contributos para a sua análise". In R.V. Castro e M.L.D. Sousa. *Entre linhas paralelas. Estudos sobre o português nas escolas*. Editora Angelus Novus. Braga.
- Castro, R. V. (2000). "Para uma (Re)Conceptualização da Educação Linguística. Objectivos, Conteúdos, Pedagogia(s), Avaliação". In Revista Portuguesa de Humanidades, Vol. 4.. Faculdade de Filosofia da U.C.P. Braga.
- Castro, R.V (2005). "O Português no Ensino Secundário: Processos Contemporâneos de (Re)configuração". In M^a de Lourdes Dionísio e Rui Vieira de Castro (org.) *O Português nas Escolas. Ensaio sobre a Língua e a Literatura no Ensino Secundário*. Livraria Almedina. Coimbra.
- Castro, R.V., Rodrigues, A., Silva, J.L. e Sousa M. L. (Org.). (1999). *Manuais Escolares. Estatuto, funções, história*. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares. Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.
- Castro, R.V. e Sousa, M.L. (1992). "Novos programas de Português. Entre a ruptura e a continuidade". Revista O Professor. **24**:18-26.
- Castro, R. V. e Sousa, M. L. (1998). *Entre linhas paralelas. Estudos sobre o português nas escolas*. Braga. Angelus Novus.
- Castro, R.V. e Sousa, M.L. (1998_a). "Práticas de comunicação verbal em manuais escolares de Língua Portuguesa". In R.V. Castro e M.L. Sousa (Org.). *Linguística e Educação*. Associação Portuguesa de Linguística / Edições Colibri. Lisboa.
- Certeau, M. (1990) *L'invention du quotidien. 1. Arts de Faire*. Folio. Paris.
- Chanfrault-Duchet, M.-F. (2001). "L'insécurité interprétative des enseignants de lycée". Revista Enjeux. **51-52**: 63-82.
- Charolles, M. e Coltier, D. (1986). "Le contrôle de la compréhension dans une activité rédactionnelle: Eléments pour l'analyse des reformulations paraphrastiques". Revista Pratiques. **49**: 51-66.
- Charolles, M. (1987). "Spécification des marqueurs et spécificité des opérations de reformulation, de dénomination et de rectification". In P. Bange (Ed.).

- L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire: une consultation.* Actes du colloque tenu à Université de Lyon 2 du 13-15 décembre 1985. Ed. Peter Lang. Berne.
- Charolles, M. (1988). "Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960". *Modèles Linguistiques*. Vol. X. Presses Universitaires de Lille III. Lille.
- Chartier, R. (2002). "Lectures «populaires»". In *Pratiques de la Lecture*, Cap. 7 Payot et Rivages. Paris
- Charthier, J. (2002). *A História Cultural: Entre Práticas e Representações*. DIFEL. Lisboa.
- Chevallard, Y. e Johsua, M.A. (1991). *La Transposition didactique - Du savoir savant au savoir enseigné*. 2ª edição, Ed. La Pensée Sauvage. Paris.
- Chopin, A. (1999). "Les manuels scolaires - de la production aux modes de consommation". In R.V. Castro, A. Rodrigues, J.L. Silva e M.L. Sousa (Org.). *Manuais Escolares. Estatuto, funções, história*. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares. Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Braga.
- Cicurel, F. (1984). "La construction de l'interaction didactique". *Revista ELA* **55**: 47-56.
- Cicurel, F. (1985). *Parole sur parole. Le métalanguage en classe de Langue*. Clé International. Paris.
- Coelho, A. (1879/1999) "Prefação" In Adolfo Coelho. *Contos Populares Portugueses*. 5ª ed. Publicações Dom Quixote. Lisboa.
- Coelho, T. (s/d). *Os Meus Amores*. 5ª ed. Publicações Dom Quixote. Lisboa.
- Coirier, P. e Passerault, J.-M. (1988). "Résumer c'est interpréter ». In Fuchs, C. (Coord.)(pp. 161-164).
- Colleta, J.M. (1995). L'analyse des interactions au milieu institutionnel. In D. Veronique e R. Vion (Eds.). *Modèles de l'interaction verbale* (pp. 151-161). Publications de l'Université de Provence. Aix-en-Provence.

- Correia, J. A. (1999) – “As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos”. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(1), pp.81-110
- Correia, J.D.P. (1988). A literatura popular e as suas marcas na produção literária portuguesa do século XX – Uma primeira síntese. *Revista Lusitana*. **9**: 19-45.
- Correia, J.D.P (1992). “Para uma Teoria do Texto da Literatura Popular” In: *Literatura Popular Portuguesa. Teoria da Literatura Oral/ Tradicional/ Popular*. ACARTE. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Correia, J.D.P (1993). “Os géneros da literatura oral tradicional: Contributo para a sua classificação “. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*. **9**: 63-69.
- Cortesão, L. (2002). “Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação”. In *Reorganização curricular do ensino básico. Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas*. Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Costa, A. (1991). “Programas de Língua Portuguesa: competências linguísticas e práticas de língua”. In M.R. Delgado-Martins et al. (coord.) *Documento do encontro sobre os novos programas de português*. Ed. Colibri. Lisboa.
- Costa, A. (1998). “Saber ler e saber ensinar a ler. Do básico ao secundário”. In R.V. Castro e M.L.D. Sousa (Org.). *Linguística e educação*. Edições Colibri. Lisboa.
- Costa, E.S. (1993). “Tradição: A criação colectiva”. In *Revista Internacional de Língua Portuguesa* **9**:19-29. Associação das Universidades de Língua Portuguesa. Lisboa.
- Costa, M.A. (1991). “Programas de Língua Portuguesa: Competências linguísticas e práticas de Língua”. In M.R. Delgado Martins, I. Duarte et al., *Documentos do encontro sobre novos programas de Português*. Edições Colibri. Lisboa.
- Cunha, Celso e Cintra, Lindley (1984) – *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Sá da Costa. Lisboa.

D

- Dabene, L. (1984). "Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de Langue Étrangère". Revista *ELA* **55**:39-46. Didier Érudition. Paris.
- Dan Ben-Amos. (1974). "Catégories analytiques et genres populaires". Revista *Poétique*. **19**: 265-293.
- Daunay, B. (1998). "Paraphrase et commentaire littéraire au Lycée". In J. Dolz e J.-C. Meyer (dir.). *Activités métalangagières et enseignement du français – Actes des journées d'étude en didactique du français*, Cartigny. Ed. Peter Lang. Berne.
- Daunay, B. (2002). *La paraphrase dans l'enseignement du français*. Ed. Peter Lang. Berne.
- De Gaulmyn, M.-M. (1986). "Reformulation métadiscursive et genèse du discours". Revista *ELA*. **62**:98-117.
- De Gaulmyn, M.-M. (1987_a). "Actes de reformulation et processus de reformulation". In P. Bange (Ed.). *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire: une consultation*. Actes du colloque tenu à Université de Lyon 2 du 13-15 décembre 1985. Berne. Ed. Peter Lang.
- De Gaulmyn, M.-M. (1987_b). "Reformulation et planification métadiscursive". In R. Bouchard, J. Cosnier e C. Kerbrat-Orecchioni. *Décrire la conversation*. Presses Universitaires de Lyon. Lyon.
- De Gaulmyn, M.-M. (1991). "La question dans tous ses états. Les cinq types de questions de l'explication conversationnelle". In C. Kerbrat-Orecchioni (Coord.). *La Question*. Presses Universitaires de Lyon. Lyon.
- De Gaulmyn, M.-M. (1995). "Pour conclure l'atelier : Gestion et dynamique de l'interaction". In D. Veronique e R. Vion (Eds.). *Modèles de l'interaction verbale* (pp. 505-507). Publications de l'Université de Provence, Aix-en-Provence.
- Delaborde, M. (1999). "A propos des tensions entre différentes fonctions didactiques". In Revista *Pratiques*. **103-104**: 28-38.

De Pro Bueno, A. (1999). "Planificación de las unidades didácticas pelos profesores: análisis de tipos de enseñanza". *Revista Enseñanza de las Ciencias*. 17 (3): 411-429.

Develay, M. (1993). *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*. ESF Éditeur. Paris.

Dezutter, O. e Vanrossomme, D. (2002). "Quelles pistes pour former des enseignants de lecture? ". *Revista Enjeux*. 55:159-175.

Dillon, J.T. (1982). "The multidisciplinary study of questions. In *Journal of Educational Psychology*". vol.74:147-165. N.º2.

Dillon, James T. (1984). "Research on Questioning and Discussion" in *Educational Leadership*.

Dillon, James T. (1984). "The Multidisciplinary Study of Questioning" in *Journal of Educational Psychology* vol.74, N.º2.

Dillon, James T. (1994). *Using discussion in classrooms*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.

Dine, M.J. e Fernandes, M.S. (1999). *Para uma leitura dos contos tradicionais portugueses*. Editorial Presença. Lisboa.

Diniz, M.A.S. (1993). *As fadas não foram à escola. A literatura de expressão oral em manuais escolares do ensino primário (1901-1975)*. Edições Asa. Porto.

Dionísio, M.L. (2000). *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores - Leituras do Manual de Português*. Livraria Almedina. Coimbra.

Dionísio, M.L. e Castro, R. V. (org.) (2005). *O Português nas Escolas. Ensaio sobre a Língua e a Literatura no Ensino Secundário*. Liv. Almedina. Coimbra.

Dionísio, M.L., Bastos, L., Passos, A.P. e Pimenta, J. (2005). "A construção escolar da disciplina de Português recriação e resistência". In M.L. Dionísio e R.V. Castro (Org.). *O Português nas escolas. Ensaio sobre a Língua e a literatura no ensino secundário*. Livraria Almedina. Coimbra.

Duarte, I. (2000) – *Língua Portuguesa. Instrumentos de análise*. Universidade Aberta. Lisboa.

Duarte, R.M.O. (2000). “A paráfrase como exercício preparatório na educação retórica: Potencialidades literárias e didáticas”. In J.R. Ferreira (Coord.). *Actas do Congresso – A Retórica Greco-Latina e a sua Perenidade* vol. I.. Fundação Eng. António de Almeida. Porto.

Dubois, J. et al. (1993). *Dicionário de Linguística*. Cultrix. S. Paulo.

Dumortier, J.-L. (1994). “La question des questionnaires”. Revista *Enjeux*. 31: 113-131.

Dumortier, J.-L. (2000). “Formation littéraire et compétences de communication”. Revista *Enjeux*. 49:11-30.

Dumortier, Jean-Louis (2001). “Apprendre à manifester la compréhension des récits de fiction”. Revista *Enjeux*. 51-52: 127-139.

Dumortier, J.-L. (2002). “L’enseignement-apprentissage de la lecture: quelles forces en présence? “. Revista *Enjeux*. 55: 31-41.

E

ECO, U. (1979). *Lector in Fabula*. São Paulo: Editora Perspectiva S.A.

Ehlich, Konrad (1986). “Discurso escolar: diálogo?” Trad. Lúcia K.X. Bastos. In *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas, Unicamp /IEL, nº 11.

Erickson. F. (1986). “Qualitative Methods in Research on Teaching” In M.C. Wittrock. *Handbook of Research on Teaching*.. MacMillan. New York.

F

Ferraz, M.J. (2002). “Progressão na aprendizagem de Português: Que problemas?”. In G. Funk (Org.). *(Re)pensar o ensino do Português*. Editora Salamandra. Lisboa.

- Finley, F., Pocovi, C. (1999). "Textbook contribution to science curriculum reform". In R.V. Castro, A. Rodrigues, J.L. Silva e M.L. Sousa (Org.). *Manuais escolares. Estatuto, funções, história*. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares. Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.
- Florin, A., Braun-Lamesch, M.M. et Bramaud du Boucheron, G. (1985). *Le langage à l'école maternelle*. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Fonseca, F.I. (1994). "Competência narrativa e ensino da língua materna". In *Gramática e pragmática. Estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do Português*. Porto Editora. Porto.
- Fonseca, F.I. e Fonseca, J. (1977). *Pragmática linguística e ensino do Português*. Livraria Almedina. Coimbra.
- Fonseca, J. (1991). "A articulação discurso-metadiscurso e a sua exploração na didáctica do Português como língua estrangeira". Actas do Seminário Internacional Português como Língua Estrangeira, Macau.
- Foucault, M. (1987). *Arqueologia do saber* (L.F.B. Neves, Trad.). 3ª Edição, Forense Universitária. Rio de Janeiro.
- Foucault, M.(1997) - *A Ordem do Discurso*. Edições Relógio d'Água. Lisboa.
- François, F. (1985). "Qu'est-ce qu'un ange? Ou définition et paraphrase chez l'enfant". In C. Fuchs (Ed.) 1985. *Aspects de l'ambiguïté et de la paraphrase dans les langues naturelles*. Ed. Peter Lang. Berne.
- François, F. (1990). "Dialogue: jeux de langage et espace discursif chez l'enfant jeune et moins jeune". In François, F, Bautier-Castain, E., Heredia-Deprez, C., Langumier, M., Nonnon, E., Van der Straten, A. et Vasseur, M.-T. *La Communication Inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- François, (1991). "Le dialogue en maternelle. Mise en mots et enchaînements". In Wirthner, M., Martin, D. et Perrenoud, Ph. *Parole étouffée, parole libérée*. Delachaux et Niestlé. Neuchâtel.

- François, F., Hudelot, Ch. e Sabeau-Jouannet, E. (1984). *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. PUF. Paris.
- Freud, S. (2003) – *Obras Completas*, vol 1. Biblioteca Nueva, Editorial El Ateneo. Madrid.
- Fuchs, C. (1980). *Paraphrase et Théories du Langage*. Thèse de Doctorat d'État. Univ. de Paris VII.
- Fuchs, C. (1981). "Les problématiques énonciatives: Esquisse d'une présentation historique et critique". *DRLAV*. 25: 35-60.
- Fuchs, C. (1982a). *La paraphrase*. P.U.F. Paris.
- Fuchs, C. (1982b). "La paraphrase entre la langue et le discours". *Langue Française*. 53: 22-33.
- Fuchs, C. (Ed.) (1985). *Aspects de l'ambiguïté et de la paraphrase dans les langues naturelles*. Ed. Peter Lang. Berne.
- Fuchs, C. (Coord.) (1988). "L'ambiguïté et la paraphrase. Opérations linguistiques, processus cognitifs, traitements automatisés". Actes du colloque de Caen, 9-11 avril 1987. Université de Caen. CNRS.
- Fuchs, C. (1988a). "Paraphrases prédictives et contraintes énonciatives". In G.G. Bès e C. Fuchs. *Lexique et paraphrase* . Presses Universitaires de Lille. Lille
- Fuchs, C. (1988b). " Introduction: ambiguïté, paraphrase et langage en acte". In *Modèles Linguistiques*. Vol. X. Presses Universitaires de Lille III. Lille.
- Fuchs, C. (1988c). "L'ambiguïté et la paraphrase en linguistique". In C. Fuchs (Coord.). *L'ambiguïté et la paraphrase. Opérations linguistiques, processus cognitifs, traitements automatisés*. Actes du colloque de Caen, 9-11 avril 1987. Université de Caen. CNRS.
- Fuchs, C. (1994). *Paraphrase et énonciation*. Ophrys. Paris.

G

- Gall, Meredith D. (1970) "*The use of questions in teaching*". Review of Educational Research N.º 40- 1970:707-721.
- Garrett, A. (s/d). *O Romanceiro*. (Edição revista e prefaciada por F.C.P. Lima). Editorial Domingos Barreira. Porto.
- Gentile, P. e Bencini, R. (2000). "Construindo competências: entrevista com Philippe Perrenoud". In Revista Nova Escola. Brasil. Setembro de 2000:19-31.
- Geekie, Peter et Raben, Bridie (1994). "Language learning at home and school" In Gallaway, Clare et Richards, Brian J.(ed.) *Input and Interaction In Language Acquisition*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Geraldi, J.W. (1991). *Portos de passagem*. 4ª edição, Martins Fontes Editora. São Paulo.
- Geraldi, J.W. (1999). *Linguagem e ensino. Exercícios de militância e divulgação*. Editora Mercado de Letras. Campinas, São Paulo.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Edições ASA. Porto.
- Ginzburg, C. (1987). *Le fromage et les vers*. L'univers d'un meunier du XVI^e siècle. Aubier. Paris.
- Ginzburg, C. (1989). Sinais. Raízes de um paradigma indiciário. In *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Companhia das Letras. São Paulo.
- Grize, J.-B. (1988). "Ambiguïté, paraphrase et logique". In C. Fuchs (Coord.). *L'ambiguïté et la paraphrase. Opérations linguistiques, processus cognitifs, traitements automatisés*. Actes du colloque de Caen, 9-11 avril 1987. Université de Caen. CNRS.
- Guerra, J. (1999). "O património tradicional e oral no contexto escolar: contributos para o desenvolvimento da competência de falante/ouvinte". Revista Inovação. 12: 75-87.
- Guerreiro, M.V. (1978). *Para a história da literatura popular portuguesa*. Instituto da Cultura e Língua Portuguesa. Lisboa.

Guerreiro, M.V. (1987). "Littérature populaire : autour d'un concept". *Actes du Colloque Littérature Orale Traditionnelle Populaire*, Paris, 20-22 Novembre 1986, Fondation Calouste Gulbenkian, Centre Culturel Portugais.

Guerreiro, M.V. (Coord.). (1992). *Literatura popular portuguesa – Teoria da literatura oral/ tradicional/ popular*. Acarte. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Gülich, E. (2003). "Conversational techniques used in transferring Knowledge between medical experts and non-experts". *Discourse Studies*. 5 (2). SAGE Publications. London / New Delhi.

Gülich, E. e Kotschi, T. (1983). "Les marqueurs de reformulation paraphrastique". *Cahiers de Linguistique Française*. 5: 305-351.

Gülich, E. e Kotschi, T. (1987). "Les actes de reformulation dans la consultation. *La dame de Caluire*". In P. Bange (Ed.). *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire: une consultation*. Actes du colloque tenu à Université de Lyon 2 du 13-15 décembre 1985. Ed. Peter Lang. Berne.

H

Halté, J.-F. (1989). "Trois points de vue pour enseigner les discours explicatifs". *Revista Pratiques*. 58: 3-10.

Halté, J.-F. (1998). "L'espace didactique et la transposition". *Revista Pratiques*. 97-98: 171-192.

Halté, J.-F. (1999). "Les enjeux cognitifs des interactions". *Revista Pratiques*. 103-104: 71-88.

Hilgert, J.G. (1989). *A paráfrase – Um procedimento de constituição de diálogo*. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de S. Paulo.

Hillocks, G. e Luddlow, L. (1984). "A taxonomy of skills in reading and interpreting fiction". *American Educational Research Journal*. 21 (1): 7-24.

Irwin, J.W. (1986). *Teaching reading and comprehension processes*. Prentice-Hall. Englewood, New Jersey.

J

Jakobson, R. e Bogatyrev, P.(1988). "Le folklore, forme spécifique de création". In Roman Jakobson *Questions de Poétique*: 59-72. Éditions du Seuil. Paris.

Jeanneret, T. (1992). "Pourquoi reformuler et comment le faire? ". *TRANEL*. **18**: 61-81.

Jolles, A. (1972). *Formes simples*. Éditions du Seuil (Coll. Poétique). Paris.

Júdice, N. (1991). *O espaço do conto no texto medieval*. Vega / Universidade. Lisboa.

Júdice, N. (1995). "A transmissão do conto". Revista *ELO*. **1**: 119-123.

K

Kaplan, H. I. et Sadock, B. J. (1992) - *Tratado de Psiquiatria*. Barcelona, Ediciones Científicas y Técnicas, S.A. Masson / Salvat Medicina

Kerbrat-Orecchioni, C. (1991). *La Question*. Presses Universitaires de Lyon. Lyon.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1995). "Variations culturelles et universaux dans les systèmes conversationnels". In D. Veronique e R. Vion (Eds). *Modèles de l'interaction verbale*. Publications de l'Université de Provence, Aix-en-Provence.

Klinzing, H. G. e Klinzing-Eurich, G. (1987). "Teacher Questioning". Revista Questioning Exchange. **1** (1): 199-214.

Kohler-Chesny, J. (1981). "Aspects explicatifs de l'activité discursive de paraphrasage". Revue Européenne des Sciences Sociales **XIX**. **56**: 95-114.

Kristeva, J. (2003). *História da linguagem*. Edições 70. Lisboa.

L

Landsheere, V. e Landsheere, G. (1977). *Définir les objectifs de l'éducation*. PUF. Paris.

Lamas, E.P.R. (2000). *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*. Porto Ed. Porto.

Leal, J. (1998) – “Em torno desta reedição” [Prefácio]. In T. Braga, *Contos tradicionais do povo português*, Vol. 1, 4ª edição, Publicações Dom Quixote, Lisboa.

Lefebvre, A. (1995). “Limites entre communication et métacommunication”. In D. Veronique e R. Vion (Eds). *Modèles de l'interaction verbale* Publications de l'Université de Provence, Aix-en-Provence.

Le Goff, J. (1984). *Memória – Enciclopédia Einaudi*. Vol. 1.. Imprensa Nacional. Lisboa.

Lencastre, L. (2005). *Leitura. A compreensão de textos*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Leny, J.-F. (1988). “L'ambiguïté et la paraphrase en psychologie cognitive”. In Fuchs, C. (Coord). *L'ambiguïté et la paraphrase. Opérations linguistiques, processus cognitifs, traitements automatisés*. Actes du colloque de Caen, 9-11 avril 1987. Université de Caen. CNRS..

Lepoire, S. (1999). “Aspects cognitifs de la conduite d'un dialogue explicatif”. *Revista Pratiques*. 103-104: 173-192.

Lima, F.A.S. (1985). *Conto popular e comunidade narrativa*. Ministério da Cultura. Fundação Nacional de Arte – Instituto Nacional do Folclore. Rio de Janeiro.

Lopes, A.C.M. (1983). “Literatura Culta e Literatura Tradicional: a bipartição da Esfera Literária”. *Cadernos de Literatura*. **15**: 45-55. Coimbra.

Lopes, A.C.M. (1992). *Texto proverbial português: Elementos para uma análise semântica e pragmática*. Tese de Doutoramento. Universidade de Coimbra.

Lopes, O. (1972). “Estará o folclore condenado?”. In *Modo de Ler – Crítica e Interpretação Literária / 2*: 70-77. Editora Inova. Porto.

Lyons, J. (1980). *Semântica – I*. Editora Presença / Martins Fontes Editora. Lisboa.

M

Machado de Sousa, M.L. (1984). Prefácio. In C. Pedroso. *Contos populares portugueses*. 2ª Edição, Editora Vega. Lisboa.

Machado de Sousa, M.L. (2000). Prefácio. In C. Pedroso. *Contos populares portugueses*. 7ª Edição, Editora Vega. Lisboa.

Machado de Sousa, M.L. (2002). Prefácio. In F.X.A. Oliveira. *Contos tradicionais do Algarve*. Vol. I. 2ª Edição, Editora Vega. Lisboa.

Magalhães, J. e Machado, J. (2003). “Adolfo Coelho”, In Nóvoa, António (org.), *Dicionário de Educadores Portugueses*. Porto. Ed. ASA.

Mainueneaud, D. (1991). *L’analyse du discours*. Hachette. Paris.

Mainueneaud, D. (1996). *Pragmática para o discurso literário*. Martins Fontes Editora. São Paulo.

Mainueneaud, D. (1997). *Os termos - Chave da análise do discurso*. Editora Gradiva. Lisboa.

Martin, R. (1976). *Inférence, antonymie, paraphrase*. Librairie C. Klincksieck. Paris.

Martin, Daniel (1991). “(Méta)communiquer pour apprendre, c’est faire de l’oral à plein temps” In Wirthner, M., Martin, D. et Perrenoud, Ph. *Parole étouffée, parole libérée*. Delachaux et Niestlé. Neuchâtel.

- Mateus, M. Helena M., Brito, A.M., Duarte, I. et Hub Faria, I. (1989) *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Meireles, T. (2005). *A Partilha da Palavra nos Contos Tradicionais*. Ed. Apenas. Lisboa.
- Meissner, M. (1992) - "Teorías de la personalidad y sicopatología: psicoanálisis clásico". In Kaplan, H et Sadock, B. *Tratado de Psiquiatria*. Tomo 1, 2ª ed. Ed. Masson – Salvat Medicina. Barcelona.
- Mehan, Hugh (1979) "What Time Is It, Denise? Asking Known Information "Questions in Classroom Discourse. In *Theory Into Practice*, vol XVIII, N.º4. 1979:285-294.
- Michel, R. (1998) - "Lecture méthodique ou méthode de lecture à l'usage des élèves de lycée: un objet didactique non identifié". Revista *Pratiques*. 97-98: 85-97
- Miotello, V. e Prado, L. (1993) - "Análise psicológica dos mitos dos povos ribeirinhos". Porto Velho/RO. 6:12-27.
- Mira Mateus, H. et al. (1989). *Gramática da Língua Portuguesa*. 2ª edição, Editora Caminho. Lisboa.
- Moeschler, J., Reboul, A., Luscher, J.-M. e Jayez, J. (1995). "Procédures interprétatives et savoir partagés". In D. Veronique e R. Vion (Eds). *Modèles de l'interaction verbale*. Publications de l'Université de Provence. Aix-en-Provence.
- Moreira, M.A. (1996). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor estagiário de inglês*. Tese de Mestrado. Universidade de Aveiro.
- Morin, E., Prigogine, I. et al. (1998). *A Sociedade em Busca de Valores. Para fugir à Alternativa entre o Cepticismo e o Dogmatismo*. Instituto Piaget. Lisboa.
- Mortureux, M.F. (1982). "Paraphrase et métalangage dans le discours de vulgarisation". Revista *Langue Française*. 53: 48-61.

Moutinho, V. (1998). "Prefácio". In *Contos populares portugueses*. 4ª Edição, Publicações Europa-América.

Moisés, M. (2004). *Dicionário de Termos Literários*. São Paulo, Ed. Cultrix, 16ª edição.

Moysés, M.A.A., Geraldi, J.W., Collares, C.A.L. (2002). "As aventuras do conhecer: Da transmissão à interlocução". *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23. 78: 91-116.

Murat, M. e Cartier-Bresson, B. (1987). "C'est-à-dire ou la reprise interprétative". *Revista Langue Française*. 73: 5-15.

N

Nery, R.M. (2003). *Questões sobre questões de leitura*. Editora Alínea. Campinas, São Paulo.

Nonnon, Elisabeth (1986). "Interactions verbales et développement cognitif chez l'enfant". In *Revue Française de Pédagogie* N.º74: 53-86.

Nonnon, E. (1998). L'apprentissage des conduites de questionnement: situations et tâches langagières. *Revista Repères*. 17: 55-85.

Nóvoa, A. (2003). *Dicionário de Educadores Portugueses*. Edições ASA. Porto.

O

Oliveira, E.V. (1985). Prefácio. In A. Coelho. *Contos populares portugueses*. 5ª Edição, Publicações Dom Quixote (Biblioteca de Bolso). Lisboa.

Oliveira, E. V. (1999). "Introdução". In Adolfo Coelho, *Contos Populares Portugueses*. Lisboa, Publicações D. Quixote, 5ª ed. 1999.

P

- Pacheco, J.A. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto Editora. Porto.
- Pacheco, J.A. e Flores, M.A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto Editora. Porto.
- Parafita, A. (1999). *A comunicação e a literatura popular*. Plátano Editora. Lisboa.
- Parafita, A. (2001). Introdução In A. Parafita. *Antologia de contos populares. Contos religiosos, contos novelescos, contos de fadas, contos do demónio estúpido* Vol. 1. Plátano Editora. Lisboa.
- Parafita, A. (2002). *Antologia de contos populares. Contos jocosos e divertidos*. Vol. 2. Plátano Editora. Lisboa.
- Parret, H. (1988). "Vers une théorie énonciative de la paraphrase: la ressemblance et l'acte de proximation". In *Modèles Linguistiques*. Vol. X. Presses de l'Université de Lille III. Lille.
- Parret, H. (1999). *L'esthétique de la communication. L'au-delà de la pragmatique*. Ed. Ousia. Bruxelles.
- Pedrosa, J. H. (1987). *A descriptive study of some science teachers questioning practices*. Tese de Mestrado. University of East Anglia.
- Pedroso, C. (2000). "Significação e importância dos contos populares". In C. Pedroso. *Contos populares portugueses*. 7ª Ed. Editora Vega. Lisboa.
- Pereira, D.R. (1991) – "A Relação Linguagem /Cognição e sua operacionalização nos novos Programas de Português". In M.R. Delgado-Martins et al. (coord.). *Documento do encontro sobre os novos programas de português*. Ed. Colibri. Lisboa.
- Perrenoud, P. (1994). *La Formation des Enseignants entre Théorie et Pratique*. Editions L'Harmattan. Paris.
- Petitjean, A. (1998). "La transposition didactique en français". *Revista Pratiques*: 97-98

- Peytard, J. e Moirand, S. (1992). *Discours et enseignement du français. Les lieux d'une rencontre*. Hachette. Paris.
- Pires, M.L.B. (1979). *História da literatura Infantil portuguesa*. Editora Vega. Lisboa.
- Pires, M.N.C. (2005). *Pontes e Fronteiras. Da literatura tradicional à literatura contemporânea*. Caminho. Lisboa.
- Poirion, D. (2001). "Lai". In *Dictionnaire des Genres et notions littéraires*. Ed. Encyclopaedia Universalis /Albin Michel, 2ª ed.. Paris, p.412
- Poulain, J. (1990). "L'histoire de la pragmatique et sa leçon philosophique". In A. Berrendonner e H. Parret. *L'interaction communicative*. Ed. Peter Lang. Berne.
- Prado Coelho, J. (1976). "Folclore". In J. Prado Coelho. *Dicionário de literatura* Vol. 2. 3ª edição, Livraria Figueirinhas. Porto.
- Propp, V. (2003). *Morfologia do conto*. 5ª Edição, Editora Vega. Lisboa.
- Proust, M. (2001). *Sobre a leitura* (C. Vogt, Trad.). Ed. Pontes. Campinas, São Paulo.

R

- Reis, C. e Lopes, A.C.M. (2000). "Conto popular". In *Dicionário de narratologia*. Livraria Almedina. Coimbra.
- Reis, C., 1995 – *O Conhecimento da Literatura – Introdução aos Estudos Literários*. Coimbra, Almedina.
- Revel, J. Certeau, M. e Dominique, J. (1990). "A beleza do morto: o conceito de «cultura popular»". In J. Revel *A Invenção da Sociedade*. DIFEL. Lisboa
- Ribeiro, A. C. (1993). *Desenvolvimento curricular*. Texto Ed. Lisboa.
- Ribeiro, F. (2001). Introdução In G. E. Lessing. *Fábulas*. Planeta Editora Lisboa.
- Rodrigues, A. D. (2003). "Prefácio" In Vladimir Propp (2003) *Morfologia do conto*. Vega. Lisboa.

- Rodrigues, M.C.C. (1998). "A sequência discursiva pergunta-resposta". In Fonseca, Joaquim (org.) *A organização e o Funcionamento dos Discursos. Estudos sobre o Português*. Tomo II Porto Editora. Coleção Linguística. Porto.
- Roldão, M.C. (2002). "Formar profissionais: A centralidade do saber e do agir profissionais versus a discussão sobre modelos". *Revista de Educação*. XI (1): 157-158. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Rondal, Jean, A. et Ling, D. (1997) "Interactions verbales adulte-enfant et construction du langage: le problème de l'information en retour". In Bernicot, J., Caron-Pargue, J. et Trogon, A. *Conversation, Interaction et Fonctionnement cognitif*. Presses Universitaires de Nancy. Nancy.
- Rosenshine, B. (1980). "Skill hierarchies in reading comprehension". In R. Spiro et al. (Eds.). *Theoretical issues in reading comprehension*. Earlbaum Associates. Hillsdale. New York.
- Rossari, C. (1990). "Projet pour une typologie des opérations de reformulation". *Cahiers de Linguistique Française*. 11: 345-359.
- Rossari, C. (1992). De l'exploitation de quelques connecteurs reformulatifs dans la gestion des articulations discursives. *Revista Pratiques*. 75: 11-12.
- Rossari, C. (1994). *Les opérations de reformulation. Analyse du processus et des marques dans une perspective contrastive français-italien*. Ed. Peter Lang. Berne.
- Roulet, E. (1987). "Complétude interactive et connecteurs reformulatifs". *Cahier de Linguistique Française*. 8: 111-140.
- Roulet, E. (1991). "Vers une approche modulaire de l'analyse du discours". *Cahiers de Linguistique Française*. 12: 3-82.
- Roulet, E. (1995). "Vers une approche modulaire de l'analyse de l'interaction verbale". In D. Veronique e R. Vion (Eds). *Modèles de l'interaction verbale*. Publications de l'Université de Provence, Aix-en-Provence.

Roulet, E. (1996). "Complétude interactive et mouvements discursifs". *Cahiers de Linguistique Française*. 7: 189-206.

Roulet, E. et al. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Ed. Peter Lang. Berne.

Rudigoz, C. (1988). "Discours non paraphrasables". In *Modèles Linguistiques* Vol. X.. Presses Universitaires de Lille III. Lille.

S

Santos, B.S. (2002). *Um Discurso sobre as Ciências*. 13ª Edição. Editora Afrontamento. Porto.

Santos, M.L.S Lurdes (1988). "Questionamento à volta de Três noções (a grande cultura, a cultura popular, a cultura de massas) ". In *Análise Social*, Vol. XXIV, (2ª-3ª): 689-702.

Saraiva, A.(1975). *Literatura marginalizada*. Porto

Saraiva, A.(1980) *Literatura marginalizada: novos ensaios*. Porto.

Saraiva, A.J. (1976). *História ilustrada das grandes literaturas*. Vol. I. Editorial Estúdios Cor. Lisboa.

Saraiva, A.J. e Lopes, O. (1982). *História da literatura portuguesa*. 12ª Edição, Porto Editora. Porto.

Saraiva, J.H. (s/d). *Os factos essenciais da história de Portugal*. Didáctica.

Saraiva, H. (1984). *História Concisa de Portugal*. 9ª ed. Pub. Europa - América. Lisboa.

Sequeira Telles (1999). "Cem anos de *A interpretação dos sonhos*: sua vigência clínica e metodológica". *Psychiatry on-line Brazil* (4). Dezembro 1999

Searle, J.R. (1972) *Les actes de langage*. Paris: Hermann. (trad. Portuguesa: 1984. *Os actos de fala*. Almedina. Coimbra).

- Searle, J.R.(1979) *Expression and Meaning*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Shavit, Z. (2003). *Poética da literatura para crianças*. Editora Caminho. Lisboa.
- Silva, S. A. (1994). *Tempos cruzados. Um estudo interpretativo da cultura popular*. Editora Afrontamento. Porto.
- Silva, S. A. (1999). “A cultura popular também pode ser conjugada no futuro?”. Actas do 1º Encontro sobre Cultura Popular. Universidade dos Açores. Ponta Delgada.
- Silva, V. M. A. (1993). *Teoria da Literatura*. Coimbra, Almedina.
- Sim-Sim, I. Duarte, I & Ferraz, M.J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Ministério da Educação. DEB. Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico.
- Simonsen, M. (1984). *Le conte populaire*. PUF. Paris.
- Sinclair, J.M.H. e Brazil, D. (1982). *Teacher talk*. Oxford University Press. Oxford.
- Sinclair, J.M.H. e Coulthard, R.M. (1975). *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford University Press. Oxford.
- Soriano, M. (2001a). “Fable”. In *Dictionnaire des genres et notions littéraires*. 2ª edição, Encyclopaedia Universalis /Albin Michel. Paris.
- Soriano, M. (2001b). “Contes de fées”. In *Dictionnaire des genres et notions littéraires*, Encyclopaedia Universalis /Albin Michel, Paris.
- Soriano, M. (2001c) - “Littérature pour la jeunesse”. In *Dictionnaire des Genres et notions littéraires*, Encyclopaedia Universalis / Albin Michel.
- Sousa, M. L.D. (1990). “Agora não posso. Estou a ler!”, *Revista Portuguesa de Educação*, 3:115-127. Braga: Universidade do Minho.
- Sousa, M.L.D. (1993). *A interpretação de textos nas aulas de Português*. Edições Asa. Porto.

Sousa, M.L.D. (1997). “Como os manuais ensinam a ler. Estratégias discursivas na construção de significados textuais”. Actas do XIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, Lisboa.

Sousa, M.L.D. (1998). “Contributos para a caracterização do discurso pedagógico na aula de Português”. In R.V. Castro e M.L.D. Sousa. *Entre linhas paralelas. Estudos sobre o português nas escolas*. Ed. Angelus Novus. Braga.

Sousa, M. L. M. (2000) – “Prefácio”. In Consiglieri Pedroso. *Contos Populares Portugueses*. 7ª Edição. Ed. Vega. Lisboa.

Sousa, M. L. M. (2002). Prefácio. In F. Xavier Ataíde de Oliveira. *Contos Tradicionais do Algarve*. Vol.I. 2ª Edição. Ed. Vega. Lisboa.

Sprenger-Charolles, L. (1983). “Analyse d’un dialogue didactique: l’explication de texte”. *Revista Pratiques*. 40: 51-76.

T

Tauveron, C. (2002). “Relations conjugales dans le couple infernal compréhension / interprétation: un autre «drame très parisien» “. In C. Tauveron (Org.) *Comprendre et interpréter le littéraire à l’école et au-delà*. Institut National de Recherche Pédagogique. Paris.

Tauveron, C. et al. (2002). “*Lire la littérature à l’école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique?* “ Hatier. Paris.

Teodoro, A., s/d. Perspectiva do ensino em Portugal. «O ensino no século XIX português» Almedina. Coimbra

Thévenaz-Christen, T. (2002). “À propos de la lecture, de son apprentissage et de la formation des enseignants”. *Revista Enjeux*. 55: 171-175.

Thomas, A. (1987). “Questions and learning from reading”. *Revista Questioning Exchange*. I (1): 47-86.

Thomas, J.-J. (1979). "Littérature populaire / langue populaire". Revista *Poétique*. 37: 10-23. Seuil.

Traça, M.E. (1992). *O fio da memória. Do conto popular ao conto para crianças*. Porto Editora. Porto.

Trognon, A. (1995). "La production interactionnelle de l'intercompréhension". In D. Veronique e R. Vion (Eds). *Modèles de l'interaction verbale* (pp. 261-274). Publications de l'Université de Provence, Aix-en-Provence.

Turco, G. e Coltier, D. (1988). "Les marqueurs d'intégration linéaire". Revista *Pratiques*. 7: 7-79.

Turco, G. e Plane, S. (1999). "L'oral en situation scolaire: interaction didactique et construction de savoirs". Revista *Pratiques*. 103-104: 149-171.

V

Vandendorpe, C. (2002). "De la socialisation des stratégies interprétatives". In C. Tauveron (Coord.). *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. INRP. Paris.

Vanhulle, S. e Dufays, J.-L. (2002). "La lecture dans tous ses états. Quelques pistes pour (bien) l'enseigner". Revista *Enjeux*. 55: 13-30.

Velay-Vallantin, C. (1992). *L'histoire des contes*. Fayard. Paris

Verdulla, A. M. (2003). *Las Estructuras del Cuento Folclórico: Nueva Morfología*. Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones. Cádiz.

Veronique, D. e Vion, R. (Eds). (1995). *Modèles de l'interaction verbale*. Publications de l'Université de Provence, Aix-en-Provence.

Verret, M. (1975). *Le temps des études* (Tome I, II). Librairie Honoré Champion. Paris.

Vion, R. (1992). *La communication verbale. Analyse des interactions*. Hachette Supérieur. Paris.

Vion, R. (1995). “Le sujet et l’espace interactif”. In D. Veronique e R. Vion (Eds.). *Des Savoir-Faire Communicationnels*. Publications de l’Université de Provence, Aix-en-Provence.

Z

Zabalza, M.A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Edições Asa. Porto.

Zumthor, P. (1987) - *La lettre et la voix*. Seuil. Paris.

Legislação

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/**1986** de 14 de Outubro.

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº115/**1997** (alterações introduzidas à Lei nº 46/1986 de 14 de Outubro).

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 49/**2005** de 30 de Agosto.

O *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais* (Decreto Lei 6/**2001**) ME – DEB.

Programas

Ministério da Educação, DGEBS, **1990** - *Ensino Básico – 1º Ciclo. Programa aprovado pelo Despacho nº 139/ME/90, de 16 de Agosto, publicado no D.R. nº202, II Série, de 1 de Setembro.*

Ministério da Educação, DGEBS, **1994** – *Programa de Língua Portuguesa – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem. Vol. II, Ensino Básico - 2º Ciclo. 2ª Edição. Programa aprovado pelo Despacho n.º 124/ME/91.*

Ministério da Educação, DGEBS, **1994** – *Programa de Língua Portuguesa – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem. Vol. II, Ensino Básico - 3º Ciclo. 4ª Edição. Programa aprovado pelo Despacho n.º 124/ME/91.* Imprensa Nacional – Casa da Moeda. Lisboa.

Ministério da Educação, DGEBS, **1994** - *Português – Ensino Secundário (10º, 11º e 12º).* Imprensa Nacional Casa da Moeda, 5ª edição. Programas aprovados pelo Despacho n.º 124/ME/91, de 31 de Julho, publicado no *Diário da República*, 2ª série, n.º188, de 17 de Agosto.

Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais. 2001. ME- DEB. Decreto Lei 6/2001.

Outras publicações

A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho. Ministério da Educação – DEB – Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico, **1997**. Estudo elaborado por I. Sim-Sim, I. Duarte e M. J. Ferraz.

“Programa de Língua Portuguesa / Português: uma visão diacrónica” ME- DGIDC, Dezembro de 2008.

Universidade de Aveiro *Guia 2002-2003*.

Recolhas consultadas

Adolfo Coelho (1879/1999). *Contos Populares Portugueses*. 5ª ed. Lisboa, Publicações Dom Quixote.

Alexandre Parafita (2001). *Antologia de contos populares. Contos religiosos, contos novelescos, contos de fadas, contos do demónio estúpido* Vol. 1. Plátano Editora. Lisboa.

Alexandre Parafita (2002). *Antologia de contos populares. Contos jocosos e divertidos*. Vol. 2. Plátano Editora. Lisboa.

Ataíde de Oliveira.(2002). *Contos Tradicionais do Algarve*. vol. I e II. Vega. Lisboa.

Carlos Oliveira e José Gomes Ferreira. (1975/1977). *Contos tradicionais portugueses. Escolhidos e comentados*. Iniciativas Editoriais, vol. I, II, III e IV. Lisboa.

Consiglieri Pedroso (2000). *Contos Populares Portugueses*. Ed. Vega, 7ª edição. Lisboa.

Teófilo Braga (1998). *Contos tradicionais do Povo Português* (Vol. 1). Publicações Dom Quixote. Lisboa.

Teófilo Braga (1995). *Contos tradicionais do Povo Português*. vol. II, Dom Quixote, Lisboa.

Viale Moutinho (1998). *Contos populares portugueses*. 4ª Edição, Publicações Europa-América.

Páginas da WEB

S/N - A psicanálise”in [http://www.cobra](http://www.cobra.pages.nom.br/ecp-psicanalise.html). Pages.nom.br/ecp – psicanálise.html
Página actualizada a 21/4/2003;

“A psicanálise”in [http://www.cobra](http://www.cobra.pages.nom.br/ecp-psicanalise.html). Pages.nom.br/ecp – psicanálise.html
Página actualizada a 21/4/2003;

Estrela, E e Teodoro, A. – “Políticas curriculares em Portugal (1995-2007).
Agendas globais e Reconfigurações Regionais e Nacionais.” (texto disponível
no site:
http://cyted.riaipe.net/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&qid=19&Itemid=26. Acesso em Agosto de 2008)

Pacheco, J. A. – “A resignificação do currículo em contextos de globalização”
(Texto disponível no site: <http://www.grupolusofona.pt/pls/porta/docs/PAGE/OPECE/PRODUCOESCIENTIFICAS/PAPERS/COMUNICAÇÕES>
– Windows Internet Explorer. Acesso em Agosto de 2008)

Perrenoud, P. (2003) - “Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo!” (texto disponível no site: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_2003/2003_21.html. Acesso em Agosto de 2008)

Ronveaux C. et Collet-De Croix, S. – “Entre illusion et réalisme: les questions en question. Analyse d’une compétence communicationnelle de l’enseignant “
In Les Cahiers du CEDILL n.º1 (Centre de recherche en didactique des langues et littératures romanes). (texto disponível no site: <http://www.fltr.ucl.ac.be./FLTR/ROM/CEDILL> . Acesso em Julho de 2006)

Telles, S. “Cem anos de “A interpretação dos sonhos”, sua vigência clínica e metodológica”. (texto disponível no site: Psychiatry on-line Brazil (4), Dezembro 1999. Acesso em Junho de 2006)